

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



• U



C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Intenções, maneiras e ideias sobre o aprender na escola básica: Abordagens à e
Conceções de aprendizagem em alunos do 1.º ciclo de escolaridade – relações
com o contexto

Ana Isa Salgado Figueira

Orientador: Prof. Doutor António Manuel Duarte

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Intenções, maneiras e ideias sobre o aprender na escola básica: Abordagens à e
Conceções de aprendizagem em alunos do 1.º ciclo de escolaridade – relações
com o contexto

Ana Isa Salgado Figueira

Orientador: Prof. Doutor António Manuel Duarte

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação

Júri:

Presidente: Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão, Professora Associada com Agregação e
membro do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Vogais:

-Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio, Professora Auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade
de Évora;

- Doutora Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro Trigo, Professora Auxiliar da Faculdade de Educação e
Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto;

- Doutor Paulo Alexandre Soares Moreira, Professor Auxiliar do Instituto de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade Lusíada do Porto;

- Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra;

- Doutor António Manuel Simões Pereira Duarte, Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia da
Universidade de Lisboa, orientador;

- Doutora Alexandra Maria Januário Figueiredo de Barros, Professora Auxiliar da Faculdade de
Psicologia da Universidade de Lisboa.

2017

À memória dos meus avós.

Não é o conhecimento e sim o ato de aprendizagem, não a posse e sim o ato de chegar lá, que concedem a maior satisfação.

(Carl Friedrich Gauss)

Agradecimentos

Ao Professor Doutor António Duarte, orientador deste trabalho, pelo apoio e orientação nesta investigação e ao longo de todos os anos de trabalho conjunto. Com o seu apoio e exemplo, aprendi a ultrapassar todos os desafios que surgiram nesta tese e que permitiram também o meu desenvolvimento pessoal.

Às Professoras Doutoradas Ana Margarida Veiga Simão, Maria Dulce Gonçalves, Maria João Alvarez, cujo apoio, disponibilidade e palavras de incentivo me ajudaram a acreditar em todo o processo e na importância de investigar para evoluir.

Às direções das escolas, aos professores e alunos e seus encarregados de educação, participantes desta investigação que permitiram muito gentilmente aprofundar a minha compreensão sobre fenómeno de aprendizagem, considerando o aluno e o seu contexto e que permitiram que, futuramente esse conhecimento possa contribuir para o benefício do aluno na obtenção de uma aprendizagem mais significativa.

Aos colegas de doutoramento Ana Paula Paulino, Anabela Malpique, Alzira Matias, Joana Inácio, Gustavo Freire, Teresa Paula Marques, Ana Rocha, Célia Figueira pelas partilhas, pelo apoio nas horas de trabalho e de empenho que partilhámos neste percurso.

Aos colegas do trabalho (ANQEP e Câmara Municipal de Sines): Sandra Lameira e toda a “minha” equipa do Catálogo Nacional de Qualificações, Marta Santos, João Leite, Vasco Ruivo, Miguel Braga, Patrícia Fialho, Sandra Rodrigues, Tânia de Brito.

Aos amigos que apoiaram e acreditaram, transmitindo sempre a sua confiança nas minhas capacidades: toda a família Nunes: Ana Paula, Jorge, Miguel, Ricardo, Rita, Sara Lucas, Marisa Larguinho, Joana Vilhena, Miguel Santos, Andrea Pellizzari, Christos Gkenas, Ana Viriato, Diogo Vilhena, Gaspar Matos, Monica Pentassuglia, Jairo Ximenez, Nuno Amaral Jorge, Rita Casal, Roberto de Souza, Paulo Alves da Silva.

Aos meus avós, porque é um grande orgulho e emoção cumprir algo que sempre desejaram para mim: evoluir enquanto pessoa e profissional.

Aos meus pais e ao meu irmão, porque sou também o resultado dos seus valores, persistência e perseguição de sonhos e realizações.

DECLARAÇÃO

De acordo com o artigo 44º do Regulamento de Estudos Pós-Graduados da Universidade de Lisboa e com a Deliberação do Conselho Científico nº 03/2011, esta dissertação engloba um estudo (“Conceções de e abordagens à aprendizagem em estudantes do primeiro ciclo de escolaridade: relações com o contexto territorial e de aprendizagem”) a partir do qual se redigiu um artigo científico submetido para publicação numa revista internacional indexada, em colaboração com o orientador da dissertação. A autora declara que foi responsável pela recolha de dados, análise e interpretação dos resultados, assim como pela redação, submissão e revisão do manuscrito do artigo enviado para publicação.

Ana Isa Salgado Figueira

Outubro de 2016

RESUMO

A presente investigação, enquadrada na perspetiva *SAL* – das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem - pretendeu explorar, em estudantes portugueses do primeiro ciclo do ensino básico, as suas conceções de aprendizagem, as componentes das suas abordagens à aprendizagem (i.e. motivação e estratégia de aprendizagem), o seu contexto de aprendizagem em sala de aula e a relação das suas conceções e abordagens à aprendizagem com duas dimensões do contexto em que a sua aprendizagem ocorre: o contexto territorial e o contexto de sala de aula. Neste enquadramento, realizaram-se quatro estudos, que seguiram metodologias quantitativas e qualitativas e que envolveram estudantes e professores do primeiro ciclo do ensino básico. Como objetivos dos estudos, definiram-se a caracterização das conceções de aprendizagem e das componentes das abordagens à aprendizagem (motivação e estratégias de aprendizagem) detidas pelos estudantes do primeiro ciclo, a caracterização do contexto de aprendizagem destes estudantes, mediante a construção de um questionário sobre esse contexto, e a exploração da relação entre as conceções de e as abordagens à aprendizagem nestes estudantes e o seu contexto territorial e de sala de aula.

O primeiro estudo caracterizou qualitativamente as representações sobre a aprendizagem detidas pelos estudantes, focando as dimensões *referencial*, *processual*, *contextual*, *funcional*, *fatorial* e *de problemas* da conceção de aprendizagem. Através de dezasseis entrevistas semiestruturadas e posterior análise de conteúdo, este estudo verificou tanto a replicação das três conceções básicas normalmente identificadas pela investigação fenomenográfica (i.e. conceção *quantitativa*, conceção *qualitativa* e conceção *institucional* de aprendizagem) como a existência de novas conceções

referente à dimensão *funcional* da aprendizagem (i.e. uma função de endoculturação social e religiosa da aprendizagem).

O segundo estudo teve como objetivo caracterizar as componentes motivacional e estratégica das abordagens à aprendizagem nos mesmos estudantes e seguiu, à semelhança do primeiro estudo, uma metodologia qualitativa que envolveu a análise de conteúdo de dezasseis entrevistas semiestruturadas. Verificou-se a replicação de categorias caracterizadoras das componentes das três abordagens à aprendizagem normalmente identificadas pela investigação da perspectiva SAL: *abordagem de superfície*, *abordagem de profundidade* e *abordagem de organização* (i.e. motivação instrumental, memorização e compreensão). Verificou-se igualmente a existência de novas variantes da orientação motivacional na dimensão das *intenções para a aprendizagem* (i.e. intenção de conseguir mudança, recompensas, experiências e relacionamento interpessoal).

O terceiro estudo, de cariz quantitativo, constitui-se pelo desenvolvimento e testagem de um questionário caracterizador do contexto de aprendizagem em sala de aula, focando dimensões que se relacionam criticamente com as abordagens à aprendizagem do estudante. Este instrumento foi testado numa amostra de quatrocentos e cinco professores do primeiro ciclo de escolaridade. A análise fatorial exploratória realizada permitiu a identificação e construção de cinco escalas, constituindo quatro escalas a caracterização de um *ensino aberto* (i.e. um ensino que enfatiza a individualidade e proatividade do estudante no processo de aprendizagem) e uma escala que caracteriza um tipo de *ensino fechado* (i.e. um ensino onde o professor centra o processo de aprendizagem em si e utiliza métodos diretivos).

O quarto estudo seguiu igualmente uma metodologia quantitativa e verificou a existência de relações entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem de estudantes e o seu contexto territorial e de sala de aula. A recolha dos dados realizou-se através da aplicação de uma entrevista estruturada (baseadas nos resultados do primeiro e segundo estudo), sobre as concepções e as componentes das abordagens à aprendizagem, a cem estudantes do ensino básico e da aplicação do questionário sobre o contexto de aprendizagem em sala de aula (desenvolvido no terceiro estudo), aos docentes dos estudantes entrevistados. Procedimentos estatísticos variados permitiram verificar relações entre as concepções de aprendizagem e quer o contexto territorial (i.e. os estudantes rurais apresentaram uma maior expressão numa concepção de que a aprendizagem se restringe a tempos específicos, comparativamente aos estudantes urbanos), quer o contexto de sala de aula (i.e. uma relação positiva entre uma concepção de que a aprendizagem não se restringe a contextos específicos e um tipo de ensino aberto, que enfatiza a especificidade dos estudantes). No que diz respeito às abordagens à aprendizagem, os resultados demonstraram que os estudantes de contexto rural apresentam maiores níveis de *motivação extrínseca*, comparativamente aos estudantes de contexto urbano e a existência de relações significativas e positivas entre a *abordagem de profundidade à aprendizagem* e diferentes variantes de um *ensino aberto* (i.e. práticas mistas de ensino aberto; um ensino aberto que enfatiza a compreensão e a autonomia dos estudantes ou a sua especificidade).

Palavras-Chave: Abordagens à Aprendizagem; Concepções de Aprendizagem; Contexto territorial; Contexto de aprendizagem; Estratégias de aprendizagem; Ensino; Motivação

ABSTRACT

This research, framed in the SAL perspective - Student Approaches to Learning - intended to explore, in Portuguese students of the elementary school, their conceptions of learning, the components of their approaches to learning (i.e. motivation and learning strategy), the context of learning in the classroom and the relationship of their conceptions of and approaches to learning with two dimensions of the context in which their learning takes place: territorial context and classroom context. Within this framework, four studies were carried out, which followed quantitative and qualitative methodologies and involved students and teachers of the first grade of basic education. The objectives of this investigation were defined as the characterization of the conceptions of learning and the components of the approaches to learning (motivation and learning strategies) held by elementary school students, the characterization of the learning context of these students, by creating a questionnaire and the exploration of the relationship between the conceptions of and the approaches to learning of these students and their territorial and classroom context.

The first study followed a qualitative methodology and characterized the representations on the learning held by students, focusing on their following dimensions: *referential*, *procedural*, *contextual*, *functional*, *factorial*, and of *problems*. Through sixteen semi-structured interviews and subsequent content analysis, this study found both the replication of the three basic conceptions typically identified by phenomenographic research (i.e. *quantitative conception*, *qualitative conception* and *institutional conception* of learning), as the existence of new conceptions regarding the *functional* dimension of learning (i.e. a social and religious enculturation function of learning).

The second study aimed to characterize the motivational and strategic components of approaches to learning in the same students and followed, as in the first study, a qualitative methodology that involved a content analysis of sixteen semi-structured interviews. A replication of the characterizing components of the three categories of approaches to learning typically identified by the SAL perspective were found: *surface approach*, *deep approach* and *organization approach* (i.e. instrumental motivation, memorization and comprehension). It was also observed the existence of new variants of motivational orientation in the *intentions for learning* dimension (i.e. intention to achieve change, rewards, experiences and interpersonal relationships).

The third study, framed in a quantitative methodology approach, constitutes the development and testing of a questionnaire characterizing the classroom learning environment, focusing on dimensions that critically relate to student's approaches to learning. This instrument was tested in a sample of four hundred and five first grade teachers. Exploratory factor analysis allowed for the identification and creation of five scales, four of which compose the characterization of an *open teaching* (i.e. teaching that emphasizes student's individuality and proactivity in the learning process) and one that characterizes a type of *closed teaching* (i.e. teaching where the teacher focuses the learning process on him/herself and uses directive methods).

The fourth study also followed a quantitative methodology and verified the existence of relations between students' conceptions of and approaches to learning and their territorial and classroom contexts. Data collection was held by means of a structured interview (based on the results from the first and second studies) on the conceptions of and approaches to learning to one hundred students of basic education and a questionnaire about the learning context in the classroom (developed in the third study), to the teachers of the interviewed students. Various statistical procedures

allowed to observe relationships between the conceptions of learning and both the territorial context (i.e. compared to urban students, rural students showed a higher expression in a conception that learning is restricted to specific times) and the classroom context (i.e. a positive relationship between a conception that learning is not restricted to specific contexts and a kind of open teaching, which emphasizes the specificity of the students). Regarding approaches to learning, results showed rural students have higher levels of extrinsic motivation when compared to urban students and significant and positive relationships between deep approach to learning and different variants of open teaching (i.e. mixed practices of open teaching; and an open teaching that emphasizes understanding and autonomy of students or their specificity).

Keywords: Approaches to Learning; Conceptions of Learning; Learning Context; Learning Strategies; Motivation; Teaching; territorial context

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	xix
ÍNDICE DE TABELAS	xxii
ÍNDICE DE FIGURAS	xxiv
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
Origem e desenvolvimento da perspectiva das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem (SAL)	5
O enquadramento teórico Fenomenográfico	7
Conceito de Conceção de Aprendizagem	7
Variação das Concepções de Aprendizagem	8
Concepções de aprendizagem em diferentes tarefas	11
Concepções de aprendizagem em diferentes disciplinas/áreas curriculares	11
Concepções de aprendizagem em alunos do ensino básico	12
Relação das Concepções de Aprendizagem com variáveis pessoais	14
Relação das Concepções de Aprendizagem com variáveis de produto de aprendizagem	14
O enquadramento teórico das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem	15
Conceito de Abordagem à Aprendizagem	15
Variação das Abordagens à Aprendizagem	16
Abordagens à Aprendizagem em diferentes tarefas	18
Abordagens à Aprendizagem em diferentes disciplinas/áreas curriculares	18
Abordagens à Aprendizagem em alunos do ensino básico	18
Relação das Abordagens à Aprendizagem com variáveis pessoais	19
Relação das Abordagens à Aprendizagem com variáveis de produto de aprendizagem	20
Relações entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem e o contexto de aprendizagem	20
Desenho de investigação e enquadramento dos estudos	26

CAPÍTULO II - ESTUDOS EMPÍRICOS_____31

Conceções de aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro ciclo

do ensino básico_____33

Resumo_____33

Introdução_____34

Método_____43

Resultados_____48

Discussão_____71

Componentes das abordagens à aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro
ciclo do ensino básico_____78

Resumo_____78

Introdução_____79

Método_____87

Resultados_____91

Discussão_____103

Desenvolvimento e testagem do “Questionário do contexto de

aprendizagem – 1.º ciclo”_____113

Resumo_____113

Introdução_____114

Método_____129

Resultado_____134

Discussão_____149

Conceções de e abordagens à aprendizagem em estudantes do primeiro ciclo de
escolaridade: relações com o contexto territorial e de aprendizagem_____154

Resumo_____154

Introdução_____155

Método_____166

Resultados_____177

Discussão_____183

CAPÍTULO III- CONCLUSÃO	190
Apresentação integrada dos objectivos	191
Apresentação integrada dos resultados e discussão geral	195
Limitações e investigações futuras	205
Aplicações práticas	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
ANEXOS	233
Anexo 1: Guião de entrevista sobre concepções de aprendizagem (versão para alunos do 1º ciclo)	233
Anexo 2: Guião de entrevista sobre as componentes de Abordagens à aprendizagem (versão para alunos do 1º ciclo)	237
Anexo 3: Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem (1.ºciclo)	238
Anexo 4: Guião de entrevista estruturada sobre as Concepções de e as Abordagens à aprendizagem (Versão para alunos do 1.º ciclo)	242
Anexo 5: Autorização de Aplicação do Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem 1.º c. pelo MIME / Ministério da Educação	246

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Acordo inter-juízes quanto às categorias de cada dimensão das concepções de aprendizagem	47
Tabela 2. Dimensão Referencial (R)- “ O que é aprender”	49
Tabela 3. Dimensão Processual (P)- “ Como se aprende”	51
Tabela 4. Dimensão Contextual (C)- “ Onde se aprende”	53
Tabela 5. Dimensão Fatorial (F) - “ Fatores de aprendizagem”	56
Tabela 6. Dimensão Funcional (Fu) - “ Funções de aprendizagem”	62
Tabela 7. Dimensão problemas - “ Problemas da aprendizagem”	65
Tabela 8. Representatividade das metacategorias na amostra de participantes	70
Tabela 9. Acordo inter-juízes quanto às categorias de cada dimensão - categorias orientações motivacionais e meso-estratégias de aprendizagem	91
Tabela 10. Sub-dimensão “Intenção para a aprendizagem”	93
Tabela 11. Sub- Dimensão “Investimento na aprendizagem”	94
Tabela 12. Sub- dimensão “Percepção da tarefa de aprendizagem ”	96
Tabela 13. Sub-dimensão “Valorização do tempo empregue na aprendizagem ”	97
Tabela 14. Sub-dimensão “Reações à avaliação da aprendizagem”	98
Tabela 15. Dimensão “Meso-estratégias de aprendizagem”	99
Tabela 16. Representatividade das categorias na amostra de participantes	102
Tabela 17. Teste de KMO e Bartlett para o modelo fatorial	135
Tabela 18. Matriz Fatorial com rotação (itens com correlações superiores a 0,40 a negrito)	137
Tabela 19. Alfa de Cronbach e Correlação item-total	143
Tabela 20. Valores próprios e variância explicada por cada fator	147
Tabela 21. Matriz dos fatores rotativa	148
Tabela 22. Análise da consistência interna das escalas de 2ª ordem	149
Tabela 23. Profissões do agregado familiar dos estudantes da amostra, em percentagem	168

Tabela 24. Concepções de aprendizagem de estudantes urbanos e rurais (teste de Mann-Whitney)	178
Tabela 25. Componentes das Abordagens à aprendizagem de estudantes urbanos e rurais – Resultados da amostra usando o teste de Mann- Whitney	179
Tabela 26. Correlações entre as concepções de aprendizagem e o contexto de aprendizagem (coeficiente de Spearman)	181
Tabela 27. Correlações entre as abordagens à aprendizagem e o contexto de aprendizagem – Resultados da amostra usando o teste de Spearman	182

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema resumo dos estudos e sua articulação	30
Figura 2. Modelo descritivo do sistema de categorias – concepções de aprendizagem	67
Figura 3. Gráfico de representatividade das categorias nas amostras de participantes	68
Figura 4. Modelo descritivo do sistema de categorias – componentes das abordagens à aprendizagem	100
Figura 5. Gráfico de representatividade das categorias nas amostras de participantes	103

A promoção do sucesso e da qualidade na aprendizagem constituem-se hoje como objetivos de relevo nos domínios psicológico, educativo, político e social, sendo entendidos como motores estratégicos do desenvolvimento ao nível dos indivíduos e das sociedades. Um dos exemplos desta importância constitui-se em sede de Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86 de 18 de Outubro), que prevê como um dos seus objetivos, a criação de “condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (artigo 7.º). Sucessivos governos colocaram também a tónica interventiva no combate ao insucesso escolar, procurando munir as escolas de recursos e meios de estímulo e desenvolvimento das aprendizagens. Constituindo-se a escola como um instrumento de consecução desse objetivo, torna-se essencial compreender a sua efetiva interação com a aprendizagem dos estudantes, nomeadamente a interação entre a organização e gestão das aprendizagens que a escola dinamiza e as dinâmicas de aprendizagem que os estudantes naturalmente desenvolvem. Neste sentido, a perspetiva psicológica das “Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem” (“Students’ Approaches to Learning” - SAL) fornece um enquadramento, fortemente apoiado na investigação, para a compreensão e melhoramento da aprendizagem em contexto educacional. Efetivamente, ao considerar a experiência do estudante (em termos da sua conceção, motivação e estratégia de aprendizagem) e a relação daquela experiência quer com os resultados da aprendizagem, quer com o contexto educacional em que ela ocorre (sobretudo as práticas de ensino utilizadas), a perspetiva SAL (que tem sobretudo incidido em estudantes dos ensinos secundário e superior), permite compreender e intervir no sucesso e na qualidade da aprendizagem.

Constituindo-se o nível escolar básico um pilar estruturante no percurso de aprendizagem, importa compreender a génese das conceções de e das abordagens à aprendizagem em estudantes deste nível de ensino. Tendo em conta que a perspetiva

SAL possui um conhecimento limitado sobre as concepções de e as abordagens à aprendizagem em estudantes do ensino básico, esta é uma investigação que poderá contribuir para o enriquecimento do conhecimento das últimas variáveis, em estudantes daquele nível de escolaridade. Compreender melhor as especificidades das visões e posicionamentos dos estudantes face à aprendizagem será também facilitador de uma intervenção fundamentada nos seus processos de aprendizagem, com vista a aumentar o sucesso e a qualidade daquela aprendizagem. Por outro lado, conhecer melhor a relação das concepções de e das abordagens à aprendizagem com o contexto de aprendizagem em que aqueles estudantes vivem e aprendem facilitará também intervir em certas características desse contexto, para melhor o estruturar no sentido do desenvolvimento da aprendizagem.

Como referido anteriormente, este é um trabalho, enquadrado na perspetiva SAL, que incide no estudo de diferentes variáveis pessoais e contextuais, relacionadas com a aprendizagem, assim como das suas relações. Com o intuito de enquadrar teoricamente as variáveis estudadas e as suas relações procedeu-se a uma revisão de literatura que a seguir se apresenta e que é constituída por quatro secções. A primeira secção recai na origem e desenvolvimento da perspetiva SAL, a segunda secção considera a investigação sobre as concepções de aprendizagem dos estudantes, a terceira secção incide na investigação sobre as abordagens dos estudantes à aprendizagem e, finalmente, a quarta secção explora a investigação sobre a relação das concepções de e abordagens à aprendizagem com o contexto daquela aprendizagem.

Origem e desenvolvimento da perspectiva das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem (SAL)

Até à década de 70 do século XX o conhecimento sobre a aprendizagem académica derivava sobretudo de extrapolações da psicologia geral interessada na aprendizagem em contexto experimental, que apesar de fornecer importantes informações sobre os mecanismos cognitivos de aprendizagem, não conseguiam corresponder às especificidades dessa aprendizagem em contexto académico (Entwistle, 1979). A perspectiva SAL foi um dos enquadramentos teóricos que veio preconizar um novo paradigma, no âmbito da psicologia educacional, estudando a aprendizagem com consideração das suas especificidades no contexto académico e atendendo à importância das diferenças individuais no seu processo (Entwistle, 1975). Trata-se de uma visão que conceptualiza a confrontação do estudante com a aprendizagem enquanto interação entre a sua orientação motivacional e o tipo de estratégia de aprendizagem que utiliza.

A génese desta perspectiva deu-se através do estudo de Marton e Säljö, em 1976, que analisou a maneira de um grupo de estudantes se confrontar com uma tarefa de leitura. Desta análise verificou-se a existência de duas abordagens diferentes no confronto com a tarefa de aprendizagem: uma “abordagem de superfície”, qualificada pela intenção de memorizar os conteúdos e detalhes factuais do texto e uma “abordagem de profundidade”, caracterizada pela intenção de compreender o significado do texto escrito. Outros estudos, direccionados para a aprendizagem em geral, confirmaram depois esta dicotomia e notaram a existência do envolvimento de dois tipos distintos de motivação naquelas abordagens à aprendizagem: uma “motivação instrumental”, na abordagem de superfície, que se caracteriza pela realização do menor esforço para evitar o insucesso; e uma “motivação intrínseca” na abordagem de profundidade, que se

caracteriza pelo envolvimento e satisfação na aprendizagem (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983).

Para além disso, esta nova perspectiva, que partiu da chamada “escola de Gotemburgo”, liderada por Marton e seus colaboradores, originou uma nova vertente de investigação na aprendizagem – a Fenomenografia. Esta vertente de investigação debruça-se sobre a experiência individual da realidade em geral e da aprendizagem em particular, estudando o modo com os indivíduos representam essa experiência, com o objetivo de analisar, mediante metodologias qualitativas, a sua variação (Marton & Booth, 1997).

O desenvolvimento do quadro teórico SAL envolveu depois variadas investigações que relacionaram as concepções de e as abordagens à aprendizagem com outras variáveis implicadas na aprendizagem. Deste modo, desenvolveram-se neste enquadramento investigações que se debruçaram sobre a relação entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem e o produto de aprendizagem (e.g. rendimento escolar, resultados finais de avaliação) (e.g. García, Rodríguez, Betts, Areces & González-Castro, 2016; Hacıeminoglu, Yilmaz-Tuzun & Ertepinar, 2009), diferentes variáveis pessoais (e.g., sexo do estudante; interesses, valores) (e.g. Smyth, Mayor, Platow, Grace & Reynolds, 2015; VanRossum & Shenck, 1984) e diferentes variáveis contextuais (e.g. contexto de escola; contexto cultural) (e.g. Beyaztaş & Senemoğlu, 2015; Boix, Champollion & Duarte, 2015). A perspectiva SAL permitiu evoluir ainda no sentido de investigações que se preocuparam em testar a modificabilidade das concepções de e das abordagens à aprendizagem, no sentido de as tornar mais adaptativas, para benefício da prestação escolar e académica dos estudantes (e.g. Rosário, Mendes, Grácio, Chaleta, González-Pienda & Hernández-Pina, 2006).

O enquadramento teórico Fenomenográfico

A perspetiva SAL abrange o estudo das conceções de aprendizagem dos estudantes, uma vez que estas últimas, como postulado por Marton e Booth (1997), influenciam a maneira como os estudantes se confrontam com a aprendizagem. A perspetiva fenomenográfica pode assim ser vista como inserida, ou pelo menos muito próxima, da perspetiva SAL, sendo o seu intuito específico o de conhecer e caracterizar os modos como os indivíduos representam o fenómeno da aprendizagem. Para investigar as conceções de aprendizagem dos estudantes, mapeando as suas variações, esta corrente utiliza, por excelência, métodos de análise qualitativa, nomeadamente a questionação por entrevistas semi-estruturadas seguidas de análise de conteúdo.

Conceito de Conceção de Aprendizagem

No enquadramento fenomenográfico, a conceção de aprendizagem não é entendida como uma construção individual cristalizada, refletindo antes a relação entre o sujeito e o fenómeno de aprendizagem. Segundo Marton e Booth (1997), é impossível descrevermos o mundo de forma independente das nossas representações e de nós próprios enquanto descritores, o que nos reporta para o facto de que os indivíduos são incompreensíveis quando privados do seu mundo e o seu mundo existe enquanto alvo de representações e significado pelos indivíduos. Esta perspetiva centra-se assim na experiência de aprendizagem enquanto configuração interativa, mas também considera que os indivíduos estão expostos a diferentes situações de aprendizagem, além de estarem enquadrados num contexto social, com uma linguagem partilhada, que influenciam aquela experiência (Khan, 2014; Wong & Lo, 2012).

Variação das Concepções de Aprendizagem

A investigação fenomenográfica tem vindo a constatar que as concepções de aprendizagem podem assumir variações nos estudantes, ou seja, podem-se diferenciar, permitindo a constituição de “sistemas” ou “taxonomias” descritivas das diferentes formas de representação do fenómeno de aprendizagem. Neste sentido, aquela investigação apontou para a existência de duas concepções básicas de aprendizagem: uma *Concepção “Quantitativa”* e uma *Concepção “Qualitativa”* da aprendizagem (Biggs, 1990).

A *Concepção Quantitativa* caracteriza a aprendizagem como uma atividade mecânica e estereotipada de recolha e acumulação de unidades de informação, onde o individuo não possui um papel especialmente ativo (Biggs, 1990; Saban, Koçbeker-Eid & Saban, 2014; Wang & Tsai, 2012). Os processos cognitivos básicos inerentes à aprendizagem, segundo esta concepção, são a memorização e retenção mecânicas da informação e estes são aplicados na perspetiva de uma reprodução literal da informação nos momentos de avaliação (Säljö, 1984).

Por seu turno, a *Concepção Qualitativa* considera a aprendizagem como processo de construção de significados e procura ativa de compreensão e construção de significados, que poderão facilitar o desenvolvimento pessoal (Antoniadou & Skoumios, 2013; Biggs, 1990; Marton & Säljö, 1983). Esta concepção perspetiva a aprendizagem como um processo ativo, onde o sujeito se envolve e tem a possibilidade de abstrair um significado e interpretação pessoais da informação que é veiculada (Biggs, 1990; Gibbs, 1992). Neste processo tem-se envolvido a experiência pessoal e o conhecimento formal da realidade do indivíduo, criando condições para que a

aprendizagem se constitua como uma possibilidade de desenvolvimento das ideias próprias, confirmando-as ou mudando-as (Marton & Säljö. 1976).

Considerando as diferenças entre as concepções descritas, poderemos ver que o fundamento discriminador é a noção de significado, que não existe na *Concepção Quantitativa*. Esta concepção considera a aprendizagem como um processo que não atinge a construção de um conhecimento abstrato, implicando mais uma visão “aditiva” da aprendizagem. (Biggs & Moore, 1993). A *Concepção Qualitativa*, ao entender a aprendizagem como um processo de construção ativa de significados pode-se também considerar hierarquicamente superior, permitindo uma maior compreensão de conteúdos estruturalmente mais complexos (Biggs & Moore, 1993).

Para além destas concepções básicas, Biggs e Moore (1993) defendem a existência de uma terceira concepção de aprendizagem, a *Concepção Institucional*. Esta concepção enfatiza o enquadramento institucional da aprendizagem, considerando a aprendizagem como uma acreditação realizada pelas instituições de ensino (e.g. escola) mediante a obtenção de resultados ou classificações institucionalmente definidas – nesta visão obter boas classificações será significado de que se deu uma “boa aprendizagem” (Biggs, 1990).

Outras concepções mais específicas emergiram a partir das três referidas, representando, para a perspectiva fenomenográfica, o alargamento do conhecimento das categorias descritivas do fenómeno de aprendizagem. O sistema de Säljö (1979) postulou cinco concepções específicas que derivam das duas primeiras variantes básicas. Dentro da *concepção quantitativa* o autor distinguiu as concepções de aprendizagem como: *Aumento do conhecimento; memorização e reprodução; e memorização e aplicação*. No que concerne à *concepção qualitativa*, foram identificadas as concepções de

aprendizagem como: *compreensão; e reinterpretação* de conhecimento. Posteriormente, o contributo de Marton, Dall’Alba e Beaty (1993) permitiu completar este sistema com a conceção de *aprendizagem como mudança pessoal*, que liga esta ao processo de desenvolvimento pessoal. Mais tarde, os estudos de Marton e Booth (1997) permitiram observar uma conceção *intermédia*, efetiva uma junção entre a *conceção quantitativa* e a *qualitativa*, representando a aprendizagem como conjugação da memorização com a compreensão. Mais recentemente, vários estudos apontaram ainda para a existência de uma conceção *comunitária*, que enfatiza a aprendizagem enquanto uma obrigação moral perante a comunidade ou Deus (Swanwick & Morris, 2010; Wang & Tsai, 2012). Esta conceção valoriza assim o sentido de pertença e o dever social do estudante. Por outro lado, parecendo atestar a influência do contexto cultural nas visões dos estudantes sobre a aprendizagem, o estudo de Freire e Duarte (2010), com estudantes universitários brasileiros, verificou uma nova conceção de aprendizagem que representa esta como um processo *não intencional*, mediante a expressão do *instinto* e do *sentimento*. Também no que toca à dimensão processual da aprendizagem, o estudo de Vedenpää e Lonka (2014), com estudantes finlandeses, verificou uma nova conceção de aprendizagem que toma esta como colaboração entre os estudantes. Este estudo permitiu ainda verificar uma conceção de aprendizagem que representa esta enquanto *assimilação regulada pelo professor*, resultado que foi corroborado por Kirsch e Mizukami (2014), no seu estudo com estudantes e instrutores de uma Academia Militar. Também as conceções de aprendizagem dos estudantes e investigadores universitários foram tidas em conta na investigação; Light e Calkins (2015) realizaram um meta estudo fenomenográfico onde foram apontadas três grandes tipos de conceções, que expõem as diferenças percecionadas entre estes dois tipos de “aprendentes”. Uma conceção *desconectada* que vê a conceção de aprendizagem dos estudantes diferente das conceções de

aprendizagem dos investigadores; *transicional*, que perspectiva diferenças entre as concepções de aprendizagem de estudante e investigadores, considerando, no entanto, contextos de partilha de experiências de aprendizagem. Finalmente a concepção *conetada* considera a concepção de aprendizagem similar nos dois tipos de situações académicas. Finalmente, focado em estudantes adultos, o estudo de Rose-Adams e Hewitt (2012) revelou que, para além de uma concepção institucional, aqueles apresentam uma concepção de aprendizagem como um processo ao longo da vida e não formal, em vários contextos vivenciais.

Concepções de aprendizagem em diferentes tarefas

Embora as concepções de aprendizagem representem, primariamente, o entendimento do fenómeno de aprendizagem em geral, é possível identificar na investigação análises de concepções sobre tarefas particulares de aprendizagem, como as de aprendizagem da interpretação musical (Bautista, Echeverría, Pozo & Brizuela, 2009; Cantwell & Millard, 1994; Marín, Pérez-Echeverría, Maria-Puy & Scheuer, 2014), da leitura (Marton & Säljö, 1976; Säljö, 1984); da escrita (Hounsell, 1984, 1988); das apresentações orais (Joughin, 2007); ou da aprendizagem mediada pelo computador (Rebelo & Duarte, 2012; Van den Brink, 2000).

Concepções de aprendizagem em diferentes disciplinas/áreas curriculares

Por outro lado, a investigação sobre as concepções de aprendizagem tem-se preocupado igualmente em compreender as visões dos estudantes sobre a aprendizagem em disciplinas e áreas curriculares particulares, como as das ciências (Antoniadou & Skoumios, 2013; Asikainen, 2014) ou da medicina (Swanwick & Morris, 2010).

Concepções de aprendizagem em alunos do ensino básico

Para além disso, apesar da investigação fenomenográfica no âmbito das concepções de aprendizagem se ter vindo a focar em populações de estudantes de ensino superior ou secundário, alguma daquela investigação, embora escassa, tem também focado as concepções de aprendizagem de estudantes de níveis de ensino inferiores.

As investigações de Prämbling (1983), com crianças do nível pré-escolar, foram as precursoras dos estudos sobre as concepções de aprendizagem em estudantes de níveis de desenvolvimento mais baixos. A investigadora sueca realizou uma série de estudos com crianças entre os três e os oito anos de idade, procurando compreender a concepção e as visões que as crianças, numa fase de desenvolvimento anterior à da escolarização, possuíam sobre o mundo e sobre o aprender. A sua investigação permitiu compreender que as concepções das crianças em idade pré-escolar vão acompanhando os estádios de desenvolvimento cognitivo das mesmas, progredindo em termos de complexidade conceptual e integração da ideia de agência do estudante na aprendizagem. De uma concepção que não distingue a aprendizagem da realização, a criança passa a considerar a aprendizagem como resultado do seu desenvolvimento (a noção de “ser capaz por crescer”) e mais tarde, num nível mais elevado, a ideia de que se aprende através da experiência (“aprender fazendo”), que parece indicar a noção de alguma agência pessoal na aprendizagem. Outros estudos com crianças de nível pré-escolar referem esta progressiva consciencialização do processo de aprendizagem e a passagem de um estado que não considera o fenómeno de aprendizagem para outro estado que considera a agência do estudante na mesma, a partir dos cinco ou seis anos de idade (Bartsch, Horvath & Estes, 2003; Scheuer, Pozo, De la Cruz & Echenique, 2006; Sobel & Corriveau, 2007; Steketee, 1997; Steketee & Kirkpatrick, 1996). Scheuer et al (2006) refere as novas visões e ideias mais complexas das crianças não irão substituir as

existentes, apenas as alteram, dotando-as de maior precisão, generalização e relacionamento entre as mesmas. Por seu lado, o estudo de Arroz, Figueiredo e Sousa (2009), com crianças portuguesas do ensino pré-escolar, verificou dois tipos de concepções de aprendizagem: uma que caracterizava a aprendizagem como um processo passivo (i.e. *aprender é ver e ouvir o que é transmitido e saber mais coisas*); e outra que a representava como um processo ativo (i.e. *aprender é realizar coisas e é algo útil para o futuro*). No mesmo sentido, Jaidin (2008) verificou, no seu estudo com crianças entre os oito e os onze anos de idade, concepções quantitativas (com ênfase em processos de aquisição e memorização) e concepções qualitativas (salientando a participação ativa em trabalhos de grupo e projetos).

Outros investigadores procuraram ainda estudar populações de estudantes do ensino básico, em faixas etárias mais avançadas, a partir dos nove e dez anos de idade (Jaidin, 2008; Rosário, Mendes, Grácio, Chaleta, González-Pienda & Hernández-Pina, 2006; Wang & Tsai, 2012). Nesta faixa etária, no final da escolaridade básica elementar, os estudantes possuem já não só concepções quantitativas de aprendizagem como concepções que salientam a agência do estudante, perspetivando a sua postura ativa (Marín & Scheuer, 2014; Steketee, 1997). Coerentemente com operações formais que se começam a desenvolver, estes estudantes revelam igualmente concepções de aprendizagem de cariz “instrumental” (considerando a aprendizagem como um aumento de conhecimentos que lhes poderão valer no futuro, uma ferramenta para adquirir competências básicas para as suas profissões (Rosário, Mendes, Grácio, Chaleta, González-Pienda & Hernández-Pina, 2006; Rosário, Núñez, Azevedo, Cunha, Pereira & Mourão, 2013). Finalmente, o estudo de Wang e Tsai (2012), com estudantes entre os dez e os doze anos de Taiwan, revelou que a concepção de aprendizagem mais predominante nestes estudantes era a da aprendizagem como aquisição passiva de

conhecimentos, valorizando aspetos como a disciplina e a obediência ao professor, considerado como o centro da aprendizagem.

Relação das Concepções de Aprendizagem com variáveis Pessoais

A investigação em concepções de aprendizagem permitiu relacionar as mesmas com outras variáveis pessoais, como o sexo (VanRossum e Shenck, 1984); a epistemologia pessoal (Lonka e Lindblom-Ylänn, 1996; Otting, Zwaal, Tempelaar e Gijsselaers, 2010; Sheppard e Gilbert, 1991); a concepção de ensino (Fox (1983); Van Rossum e Hammer (2006); a motivação (Lamon, Chan, Scardamalia, Burstis e Brett, 1993; Marton, Dall’Alba e Beaty, 1993; Rabanaque e Martínéz-Fernandéz (2009) e as abordagens à aprendizagem (Gibbs, 1981; 1992; Marton e Booth 1997; Säljö, 1979).

Relação das Concepções de Aprendizagem com variáveis de produto de aprendizagem

Podemos também perspetivar uma relação entre as concepções de aprendizagem e o produto de aprendizagem. As distintas concepções de aprendizagem (*quantitativa, qualitativa e institucional*) parecem associar-se a diferentes abordagens à aprendizagem (*de superfície, de profundidade e de organização, respetivamente*) e ambas associam-se a diferentes produtos de aprendizagem (Entwistle & Peterson, 2004; Van Rossum & Schenk, 1984). A abordagem de superfície à aprendizagem (i.e. a conjugação de uma motivação instrumental com estratégias de superfície, com vista a alcançar os resultados mínimos exigidos) que se relaciona, como vimos, com a concepção qualitativa de aprendizagem, está identificada na literatura, como se relacionando com rendimento e produtos de aprendizagem de qualidade mais reduzidos (Tait & McCune, 2000). Por outro lado, as abordagens de profundidade e de organização à aprendizagem (i.e. abordagens que conjugam motivações intrínsecas e de realização com estratégias de

profundidade e de organização, respetivamente), relacionadas com concepções de aprendizagem de cariz qualitativo ou institucional, vários estudos apontam para uma tendência a relacionar-se com rendimento e produtos de aprendizagem de qualidade superior ou variável (Asikainen, 2014; Entwistle, 1988).

O enquadramento teórico das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem

Tal como referido anteriormente, a perspetiva SAL, das abordagens dos estudantes à aprendizagem, teve o seu início com as investigações da escola de Gotemburgo (e.g. Marton & Säljö, 1976), de onde derivou igualmente a investigação fenomenográfica das concepções de aprendizagem dos estudantes, revista na secção anterior.

Conceito de Abordagem à Aprendizagem

O conceito de abordagem à aprendizagem diz respeito ao modo como os estudantes se confrontam com as tarefas de aprendizagem, permitindo compreender a variabilidade e a complexidade da aprendizagem.

Constituindo-se como uma variável compósita, a abordagem à aprendizagem engloba duas dimensões: uma dimensão afetiva, que enquadra a orientação motivacional do estudante face à aprendizagem e uma dimensão cognitiva, que corresponde à estratégia utilizada na aprendizagem (Ramsden, 1988). Estas duas dimensões são conjugadas de diferentes maneiras.

Perspetivando a dimensão afetiva das abordagens à aprendizagem, esta é expressa pelas orientações motivacionais do estudante face à aprendizagem, que não são mais que as razões que o motivam a aprender. Estas orientações poderão ser de carácter “instrumental” (i.e. intenção de realizar o mínimo exigido, de modo a evitar o

insucesso), “intrínseco” (i.e. envolvimento e gosto pessoal pela aprendizagem) e de “realização” (i.e. obtenção de resultados elevados).

No que diz respeito à dimensão cognitiva das abordagens à aprendizagem, poderemos verificar a existência de vários tipos de estratégias que os estudantes adotam para se confrontarem com a tarefa de aprendizagem. Em particular, o enquadramento SAL considera as “meso-estratégias de aprendizagem” (Biggs, 1987), que correspondem ao estilo de utilização das “micro-estratégias” (i.e. as ações necessárias específicas às tarefas de aprendizagem, tal como realizar um resumo). Estas meso-estratégias subdividem-se em “estratégia de superfície”, quando visam a memorização e aquisição passiva de informação, em “estratégia de profundidade”, quando refletem uma intenção de compreender e refletir sobre a informação a aprender e em “estratégia de organização” quando o estudante gere de forma planeada e estruturada as suas condições do estudo, focando-se no aspeto contextual da aprendizagem (Biggs, 1978).

As abordagens à aprendizagem constituem-se, deste modo, através da conjugação entre as diferentes meso-estratégias e orientações motivacionais dos estudantes face às tarefas, resultando em diferentes abordagens à aprendizagem cujas características essenciais passaremos a descrever de seguida.

Variação das Abordagens à Aprendizagem

De acordo com a investigação no âmbito do enquadramento SAL, as abordagens à aprendizagem podem-se perspetivar segundo uma tipologia que reúne três tipos de abordagens (Biggs, 1987). Deste modo a literatura diferencia uma “abordagem de superfície”, uma “abordagem de profundidade” e uma “abordagem de organização ou de sucesso” à aprendizagem.

A abordagem de superfície caracteriza-se por uma orientação motivacional instrumental, que perspectiva a aprendizagem no sentido da obtenção dos objetivos mínimos requeridos (Gibbs, 1992) em combinação com o uso de uma estratégia de superfície, que envolve a memorização e reprodução literal da informação (Marton, 1983). A abordagem de profundidade, por seu turno, é enquadrada por uma orientação motivacional intrínseca, que perspectiva o ato de aprender com intenção de obter prazer e satisfação pessoal (Entwistle & Ramsden, 1983) aliada a uma estratégia de profundidade, que implica a compreensão. Por último, a abordagem de organização segue uma motivação baseada na gestão do estudo, caracterizada por uma estratégia de organização, com vista à obtenção de bons resultados (Biggs, 1987).

Apesar das abordagens descritas serem exclusivas na sua especificidade, a investigação tem verificado que os estudantes podem combinar diferentes abordagens à aprendizagem no mesmo momento (Bowden, Abhayawansa & Manzin, 2015). Um exemplo paradigmático dessa situação é o observado mais frequentemente nos estudantes asiáticos, cuja literatura têm referenciando como utilizando conjuntamente as estratégias de compreensão e de memorização de matérias (Kember, 1996).

O desenvolvimento da investigação em Abordagens à Aprendizagem verificou ainda a existência de uma quarta abordagem, a abordagem “intermédia”, que conjuga a abordagem de profundidade e a abordagem de superfície, reunindo deste modo as estratégias de compreensão e memorização (Kember, 1996).

Abordagens à Aprendizagem em diferentes tarefas

A investigação sobre as abordagens à aprendizagem, ao perspetivar as diferenças individuais do estudante face ao processo de aprendizagem, procurou também conhecer e caracterizar a sua utilização em diversas tarefas de aprendizagem. Deste modo existe um corpo de estudos que focam as abordagens à aprendizagem consubstanciadas em diversas tarefas, como as de leitura e escrita (Biggs, 1988; Entwistle & Ramsden, 1983; Gibbs, 1992, Marton & Säljö, 1984), aprendizagem em aula (Gibbs, 1992) ou resolução de problemas (Gibbs, 1992; Marton, 1983).

Abordagens à Aprendizagem em diferentes disciplinas/áreas curriculares

A investigação no âmbito da perspetiva SAL verificou igualmente algumas variações nas características das abordagens à aprendizagem, em função das disciplinas ou áreas curriculares dos estudantes. Assim, poderemos constatar estudos que se focam nas áreas de ciências Físicas e Naturais (Biggs & Kirby, 1983; Entwistle & Ramsden, 1983; Hacieminoglu et al., 2009; 2016; Ramsden, 1983), Ciências Sociais e Artes (Entwistle & Ramsden, 1983; Ramsden, 1981) ou Matemática (García et al., 2016).

Abordagens à aprendizagem em alunos do ensino básico

Tal como acontece com a investigação sobre as conceções de aprendizagem, a investigação sobre as abordagens à aprendizagem tem recaído principalmente em estudantes do ensino superior e secundário, sendo poucos os estudos sobre estudantes mais novos. No entanto, vários estudos identificaram o que parece ser o “embrião” das abordagens à aprendizagem em crianças do nível pré-escolar, ou seja, identificaram características motivacionais e estratégicas que se podem considerar como basilares para a constituição futura das abordagens à aprendizagem. Efetivamente, o estudo de Meng (2015) verificou a expressão de um “gosto pela aprendizagem colaborativa” e o

estudo de McDermont, Rikoon e Fantuzzo (2014) identificou a existência de intenções específicas para a aprendizagem, como a “motivação para a competência” – intenção de adquirir maior competência na aprendizagem - assim como a persistência na atenção enquanto estratégia de aprendizagem. Estas características surgem, nestes estudos, como fatores moderadores da aquisição de competências escolares durante o ensino pré-escolar, possuindo igualmente um peso importante nas trajetórias futuras do sucesso escolar durante todo o ensino básico.

No que concerne aos níveis escolares mais avançados ainda circunscritos ao ensino básico, vários estudos referem a existência das três principais abordagens à aprendizagem: a abordagem de superfície e de profundidade (García, Rodríguez, Betts, Areces & González-Castro, 2016; Gomes, 2010; 2013; Hacıeminoglu, Yilmaz-Tuzun & Ertepinar, 2016) e a abordagem de organização (Maquilón, Sánchez & Cuesta, 2016). Os estudos de Gomes (2010; 2013) diferenciaram deste modo quatro perfis de estudantes do ensino básico, segundo a presença das duas abordagens clássicas; os estudantes “profundos”, que possuem elevada abordagem de profundidade e reduzida abordagem de superfície; estudantes “superficiais”, com uma elevada abordagem de superfície e menor abordagem de profundidade à aprendizagem. Este autor distingue ainda estudante “estratégicos” e “não estratégicos” em função da existência simultânea de elevadas ou reduzidas abordagens de profundidade e de superfície, respetivamente.

Relação das Abordagens à Aprendizagem com variáveis pessoais

Vários estudos relacionaram as abordagens à aprendizagem dos estudantes com variáveis de carácter pessoal, como o sexo (Wilson, Smart e Watson, 1996), a maturidade, (Richardson, 1994), o estatuto socioeconómico (Biggs, 1987; Entwistle e Wilson, 1977), o nível de escolaridade dos pais dos estudantes (Biggs (1987), os

interesses e valores (Parpala, 2010; Smyth, Mayor, Platow, Grace & Reynolds, 2015; Rocconi, Ribera e Nelson Laird (2015) ou o autoconceito (Burnett e Proctor, 2002).

Relação das Abordagens à Aprendizagem com variáveis de produto de aprendizagem

A investigação desenvolveu-se ainda no sentido de compreender a relação das abordagens à aprendizagem com o desempenho escolar geral (Maquillón et al., 2016), o rendimento escolar (Betoret & Artiga, 2011; Asikainen, 2014) e a qualidade dos produtos de aprendizagem (Entwistle, Tait e McCune, 2002; Trigwell, Ashwin e Millan, 2013; Karagiannopoulou e Milienos, 2015). Estes estudos permitiram compreender que as abordagens à aprendizagem e as suas características estratégicas e motivacionais (e.g. aprendizagem significativa, memorização literal) se correlacionavam significativamente com o rendimento escolar. Deste modo nestes estudos verificou-se uma relação positiva entre abordagens de superfície à aprendizagem e rendimentos escolares mais baixos, tal como atitudes menos positivas face à disciplina em questão. Também se verificaram relações significativas e positivas entre as abordagens de profundidade à aprendizagem e o rendimento escolar.

Relações entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem e o contexto de aprendizagem

No que diz respeito à relação entre o contexto de aprendizagem em sala de aula e as concepções de aprendizagem parece existir (Gibbs, 1992) uma associação entre a concepção quantitativa de aprendizagem e contexto de aprendizagem “fechado” – isto é, um contexto em que a aprendizagem se baseia na transmissão unilateral do conhecimento, pelo professor, que domina o processo de aprendizagem, centrando-o na sua ação. Opostamente, a concepção qualitativa de aprendizagem associa-se a contextos

“abertos” de aprendizagem, onde se privilegia a ação e envolvimento do estudante, privilegiando a sua liberdade de escolha e autonomia. No mesmo sentido, as concepções de aprendizagem dos docentes, associadas à utilização de métodos de ensino consonantes, parecem também influenciar as concepções de aprendizagem dos seus alunos, influenciando provavelmente o processo de aprendizagem em sala de aula (Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993; Schmeck, 1986).

Paralelamente, a investigação tem vindo a desvendar a relação entre diferentes dimensões do contexto de aprendizagem em sala de aula e as abordagens que os estudantes utilizam para aprender.

No que concerne aos objetivos educacionais, a perceção pelo estudante da existência de objetivos claros e acordados com os docentes relaciona-se, segundo Trigwell e Prosser (1991) com uma abordagem de profundidade à aprendizagem. A consistência e a delimitação dos objetivos educacionais são outras características que a investigação verificou associar-se ao uso de abordagens de profundidade à aprendizagem (Biggs, 1996).

Algumas características dos conteúdos curriculares também se relacionam com as abordagens à aprendizagem nos estudantes. Conteúdos que sejam percecionados pelos estudantes como possuindo relevância, interesse e utilidade associam-se a uma abordagem de profundidade à aprendizagem (Watkins e Hattie, 1990) enquanto que a não possibilidade de escolha dos mesmos, a transmissão de conteúdos de cariz factual e descritivo e a perceção de uma sobrecarga de conteúdos face a um tempo de aprendizagem limitado se associam a uma abordagem de superfície à aprendizagem (Diseth, 2007; Gibbs, 1992).

Ao perspetivar a relação entre as abordagens à aprendizagem e os métodos de ensino podem-se ter em conta três elementos essenciais para o seu enquadramento: um elemento afetivo, um elemento cognitivo e um elemento social. Na vertente afetiva, a investigação parece evidenciar uma relação entre uma abordagem de profundidade e a transmissão entusiástica dos conteúdos pelo professor (Ramsden, 1988), tal como a transmissão da importância e da utilidade das matérias pelo mesmo. O estímulo da competição pelo professor é perspetivado, segundo os estudos das abordagens à aprendizagem de duas formas distintas: ou potenciador de uma abordagem de superfície, ao causar *stress* e ansiedade no estudante (McCarthy & Schmeck, 1988) ou estimulador de uma abordagem de organização à aprendizagem (Biggs, 1990). No domínio cognitivo, surgem-nos estudos que associam a abordagem de profundidade a determinadas características dos métodos, como a perceção pelo estudante de uma gestão do ritmo transmissivo dos conhecimentos pelo docente, a estruturação perceptível da matéria e o inter-relacionamento dos conteúdos, durante a sua transmissão (Wang, Pascarella, Nelson Laird & Ribera, 2015). Outros estudos também relacionam a abordagem de profundidade à aprendizagem com uma metodologia de ensino “aberta”, isto é, uma metodologia centrada no estudante que promove a sua autonomia e atividade através de tarefas que estimulam a curiosidade e o relacionamento dos conteúdos com o mundo exterior (Biggs e Moore, 1993).

Por outro lado, associam-se a uma abordagem de superfície metodologias de ensino de sentido oposto ao que se referiu acima: exposição não linear das matérias (Gibbs, 1992); não relacionamento das mesmas com outros conteúdos (Meyer & Scrivener, 1995); e uma metodologia de ensino do tipo “fechado”, centrado no professor (Burnett & Proctor, 2002).

Considerando, por seu lado, a vertente social dos métodos de ensino evidenciam-se duas situações que a literatura aponta como possuindo uma relação com a abordagem de profundidade à aprendizagem: o ensino recíproco – mediante o qual os estudantes explicam a matéria mutuamente e a aprendizagem por cooperação (Gibbs, 1992; Nuy, 1991).

A avaliação educacional, expressa pelas representações detidas pelos estudantes sobre a mesma, é também uma área com bastante influência nas abordagens à aprendizagem, uma vez que representa a manifestação dos objetivos educacionais do sistema de ensino. Considerando a sua importância, a investigação discriminou algumas características que se associam às abordagens à aprendizagem. A abordagem de superfície parece-se associar-se a métodos de avaliação pontual sumativa, orientados para a cotação da memorização e reprodução de informação (Richardson, 1994), que colocam ênfase no conhecimento factual, no caráter formal das respostas e nos erros, (Biggs, 1988, 1990, 1996). Por exemplo, alguns estudos sugerem uma associação entre o formato de exames de escolha múltipla e resposta curta com a abordagem de superfície (Newble & Jaeger, 1983; Reid, Duvall & Evans, 2007). A abordagem de profundidade associa-se, por sua vez, a métodos de avaliação cujo foco é a compreensão, a análise de relações e a interpretação (Scouler, 1998) e cujo formato é o do ensaio escrito ou de questões de desenvolvimento (Thomas e Bain, 1984). Uma avaliação cujo objetivo seja o *feedback* corretivo sobre a aprendizagem é outra das características contexto que se associa a uma abordagem de profundidade à aprendizagem (Trigwell & Prosser, 1991).

No que concerne aos materiais e recursos educacionais é possível apontar algumas relações entre distintos materiais e as abordagens à aprendizagem. Säljö (1988) verificou uma relação entre uma abordagem de superfície e o uso de manuais e sebatas

académicas que podem constranger a lógica estrutural das matérias . No sentido oposto, materiais construídos pelos próprios docentes e contextualizados localmente, a implementação de diversos espaços temáticos no ambiente de sala de aula e a mobilização dos vários canais sensoriais na aprendizagem são características dos materiais e recursos educacionais que se associam a uma abordagem de profundidade (Balasooriya, Hughes & Toohey, 2009). Este tipo de materiais e recursos poderá facilitar este tipo de abordagem pois permite a abertura ao ambiente exterior, a inclusão, o envolvimento e a motivação do estudante na aprendizagem (Bancroft, 2002).

Finalmente no que diz respeito à interação professor-aluno, verifica-se igualmente relações entre as suas características e a adoção de diferentes abordagens à aprendizagem. A abordagem de superfície parece deste modo influenciada pela perceção do estudante de um clima de sala de aula caracterizado pelo distanciamento, intimidação, ansiedade e intransigência (Biggs & Morre, 1993; Duarte, 2000). Quanto ao tamanho da turma, a investigação também parece relacionar turmas de grande dimensão e a adoção desta abordagem à aprendizagem, pelo facto de nestas turmas existirem perceções mais negativas face ao contexto de aprendizagem e existir menos espaço para a dinamização de metodologias mais estimulantes da motivação dos estudantes (Mahler et al, 1986). No sentido contrário, a adoção de abordagens de profundidade à aprendizagem parecem estar ligadas à perceção de um clima relacional aberto, positivo e de disponibilidade por parte do professor (Watkins & Hattie, 1990). A disponibilidade do professor parece possuir um efeito positivo no envolvimento e na motivação intrínseca do estudante, não só a nível instrumental (Strati & Maier, 2016), através do fornecimento de *feedback*, materiais e estratégias facilitadoras da aprendizagem, mas também a nível emocional (Wentzell, Russell e Baker, 2016).

Por outro lado, o contexto territorial (e.g. rural *versus* urbano) possui também especificidades educacionais que deverão ser equacionadas na compreensão do fenómeno de aprendizagem (Boix, Champollion & Duarte, 2015). O território urbano é normalmente caracterizado como um contexto que beneficia de mais recursos educativos (i.e. acessibilidade, orçamento, oferta de cursos e atividades extracurriculares) comparativamente com o território rural (Clopton & Knesting, 2006). Mas apesar de ter mais recursos, o contexto território urbano também foi apontado como um contexto que poderá propiciar um ensino mais massificado e mais descontextualizado do meio em que se insere (Emmett & McGee, 2013), não facilitando um tipo de ensino personalizado e uma relação mais profunda entre o professor e o estudante (Enriquez, 2013; Hardré, 2007). O contexto territorial rural, por seu turno, apesar de não usufruir com frequência dos mesmos recursos físicos, humanos e pedagógicos que as escolas dos contextos urbanos possuem e de ser apontado como um meio onde pode ocorrer a “mecanização” da aprendizagem (i.e. foco na memorização literal como método de aprendizagem) (Harmon & Weeks, 2002), poderá também encerrar em si um potencial vantajoso para a aprendizagem, relacionado com o facto de possuir menos alunos e de permitir uma organização em turmas multinível. Deste modo, poderão surgir mais oportunidades para o estabelecimento de uma relação professor-aluno mais próxima, que influencia positivamente a motivação do último (Hardré, Sullivan & Crowson, 2009). Estas especificidades também parecem potenciar a utilização de práticas de ensino “abertas” (e.g. aprendizagem cooperativa, exploração do meio como recurso de aprendizagem), que, como vimos anteriormente, facilitam a aprendizagem.

Desenho de investigação e enquadramento dos estudos

Enquadrado na perspetiva SAL, o trabalho aqui apresentado envolveu o desenho e realização de quatro estudos empíricos, detalhadamente apresentados nos restantes capítulos. De seguida apresenta-se sumariamente cada um dos quatro estudos, com referência às suas questões de investigação, objetivos, amostra e método de análise de dados utilizado.

Estudo 1 – Concepções de aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro ciclo de escolaridade.

O estudo 1 pretendeu responder à seguinte questão de investigação: "que concepções de aprendizagem apresentam os estudantes do nível elementar de escolaridade?". O objetivo deste estudo constitui-se deste modo, pela exploração e caracterização das concepções de aprendizagem de estudantes de um nível de ensino onde a investigação da perspetiva SAL não abunda e sobre os quais ainda não existe um retrato claro nos termos daquela perspetiva. Deste modo, o primeiro estudo constitui-se pela caracterização das concepções de aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do ensino básico em termos do significado, processo, fatores, funções e problemas da aprendizagem. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de inspiração fenomenográfica, a dezasseis estudantes do quarto ano de escolaridade, seguidas de análise de conteúdo de tipo intermédio das suas respostas.

Estudo 2 – Abordagens à aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro ciclo de aprendizagem.

No seguimento da caracterização das variáveis principais do quadro SAL, o estudo 2 norteou-se pela seguinte questão de investigação: "que componentes das abordagens à aprendizagem (motivações e estratégias de aprendizagem) apresentam os estudantes do

nível elementar de escolaridade?”. O objetivo deste estudo consistiu em mapear e caracterizar componentes das abordagens à aprendizagem daqueles estudantes, explorando tanto as suas orientações motivacionais (i.e. intenções para a aprendizagem, investimento na aprendizagem, perceção da tarefa de aprendizagem, valorização do tempo empregue na aprendizagem e reações às situações de avaliação), como as suas estratégias de aprendizagem. Foram igualmente realizadas entrevistas semi-estruturadas aos dezasseis estudantes do quarto ano de escolaridade que participaram do primeiro estudo, seguidas de uma análise de conteúdo de tipo intermédio das suas respostas.

Estudo 3 – Desenvolvimento e testagem do “Questionário do contexto de aprendizagem – QCA – 1º Ciclo”.

O 3º estudo partiu de uma questão de investigação (subsidiária da questão de investigação do quarto estudo) que se prende com o contexto de aprendizagem a que aqueles estudantes estão expostos, nomeadamente as práticas de ensino em sala de aula, tal como geridas pelos seus professores e pode ser expressa pela pergunta: “como se caracteriza o contexto de aprendizagem dos estudantes do nível elementar de escolaridade, em termos das práticas de ensino dos seus docentes?” Pretende-se neste estudo explorar, numa amostra de quatrocentos e cinco docentes do primeiro ciclo de escolaridade, a frequência e a forma de utilização de determinadas práticas de ensino reveladas pela investigação como criticamente relacionadas com as conceções de e com as abordagens à aprendizagem. Para o efeito foi construído e testado, mediante uma análise psicométrica, o QCA -1º ciclo – *Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem*, que avalia o grau de utilização de práticas de ensino em seis domínios: *Objetivos Educacionais, Conteúdos Curriculares, Métodos de Ensino, Avaliação Educacional, Materiais e Recursos educacionais e Interação Professor-aluno*.

Realizou-se uma análise psicométrica do questionário mediante Análise Fatorial Exploratória, com a respetiva análise de confiabilidade para a construção de escalas.

Estudo 4 – Concepções de e abordagens à aprendizagem em estudantes do primeiro ciclo de escolaridade: relações com o contexto territorial e de aprendizagem.

Finalmente, o 4º estudo perspetiva a relação entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem dos estudantes e o seu contexto de aprendizagem, definido quer em termos das práticas de ensino a que estão sujeitos (terceira questão), quer em termos do contexto territorial em que habitam (rural ou urbano). Neste sentido, a questão colocada é “Como se relacionam as concepções de e as abordagens dos estudantes e o seu contexto de aprendizagem?”

Este estudo utilizou uma metodologia quantitativa e teve como objetivo verificar a existência de uma possível relação entre a adoção de certas concepções de e abordagens à aprendizagem nos estudantes, o seu contexto territorial (rural *versus* urbano) e o seu contexto de aprendizagem (os tipos de práticas que os seus professores, cujos resultados reportam ao estudo 3). Este estudo explorou a relação, mediante a realização do teste Mann-Withney para duas amostras independentes e do cálculo do coeficiente de correlação de Spearman, das respostas de cem estudantes a uma entrevista estruturada (cujo guião foi construído com base nas concepções de e abordagens à aprendizagem verificadas nos estudos 1 e 2) com o contexto territorial dos estudantes e o tipo de práticas de ensino dos seus professores (avaliadas por aplicação do QCA -1º ciclo, desenvolvido no estudo 3).

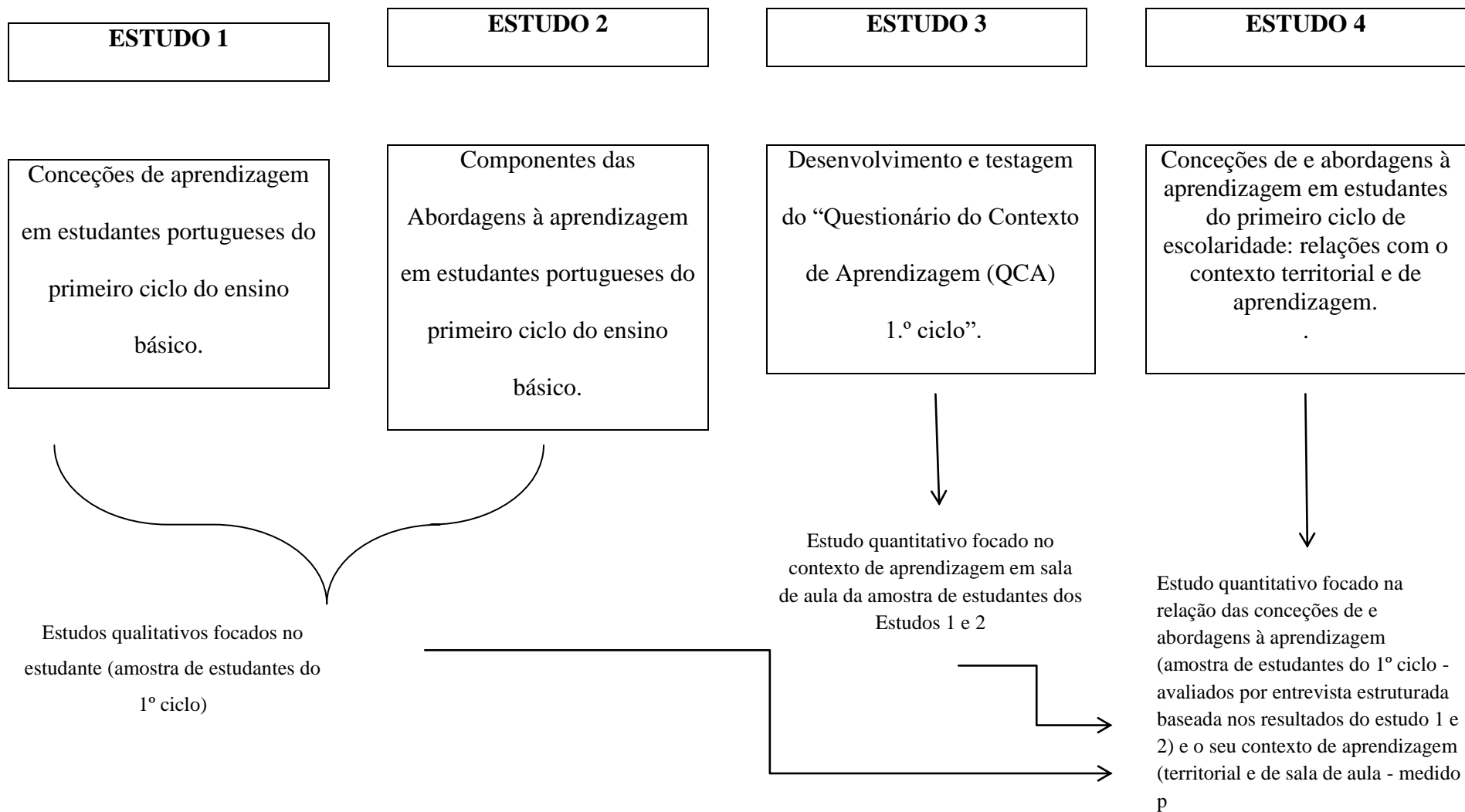
No quadro teórico da teoria SAL, os primeiros dois estudos realizados procuram caracterizar a presença das concepções de aprendizagem e de componentes das abordagens à aprendizagem, focando a perspetiva do estudante. Com a intenção de

complementar essa visão, numa perspectiva focada no contexto do processo de aprendizagem, surge o terceiro estudo, que caracteriza as práticas de ensino que enquadram o processo de aprendizagem dos estudantes, mediante um instrumento de caracterização das mesmas (o Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem). O quarto estudo visa explorar a relação existente entre as variáveis pessoais (as concepções e as abordagens à aprendizagem) e as variáveis de contexto (contexto territorial e tipo de ensino dos professores) integrando os resultados dos estudos anteriores.

Estes estudos serão apresentados no Capítulo II, seguindo-se as conclusões dos seus resultados no Capítulo III.

Com o intuito de facilitar uma visão compreensiva e relacional integrada dos estudos que foram descritos, apresenta-se na figura 1 um esquema resumo dos estudos e sua articulação.

Figura 1. Esquema resumo dos estudos e sua articulação



CAPÍTULO II – Estudos empíricos

Conceções de aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro ciclo do ensino básico.

RESUMO

Tendo como objetivo conhecer as representações que os alunos Portugueses de 1ºciclo têm sobre a aprendizagem, segundo a perspetiva fenomenográfica, o presente estudo pretendeu verificar a possível replicação das variantes das conceções de aprendizagem, identificadas pelos estudos anteriores daquele enquadramento teórico, assim como revelar conceções possivelmente novas. A recolha de dados foi efetuada com base numa entrevista semiestruturada, centrada em seis dimensões da conceção de aprendizagem: dimensão referencial (o que é a aprendizagem), processual (como se aprende), contextual (onde se aprende), funcional (para que se aprende) fatorial (fatores da aprendizagem) e problemas (problemas de aprendizagem). Para aceder às representações dos alunos, foi realizada uma análise de conteúdo de tipo intermédio das respostas às entrevistas. Os resultados da análise revelaram uma correspondência de algumas das conceções de aprendizagem encontradas com as conceções básicas de aprendizagem tradicionalmente reveladas pela investigação Fenomenográfica (e.g. aprendizagem como acumulação de informação, como compreensão ou como obtenção de classificações). Para além disso, o estudo permitiu desvendar a existência de uma conceção da aprendizagem aparentemente nova, que a representa como algo que se opera através do esforço/motivação pessoal e uma diversidade de noções sobre o contexto, os fatores, as funções e os problemas envolvidos na aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem, Conceções de aprendizagem, Ensino básico, Fenomenografia.

Introdução

A Conceção de Aprendizagem

Segundo a abordagem Fenomenográfica, a conceção de aprendizagem constitui-se como a representação dos indivíduos sobre o fenómeno de aprendizagem, ou seja, o significado dado à aprendizagem pelos mesmos (Marton, 1981). Esta perspetiva centra-se na experiência de aprendizagem enquanto fonte de significação, no entanto esta não é meramente considerada como uma construção interna cristalizada, mas sim uma configuração interativa, baseada nas experiências do indivíduo em várias situações de aprendizagem e inserido num contexto social alargado, que influencia a mesma (Hewitt & Rose-Adams, 2012; Khan, 2014; Marton & Booth, 1997; Wong & Lo, 2012). A investigação fenomenográfica sobre as conceções de aprendizagem dos estudantes (sobretudo do ensino superior) permitiu distinguir dois tipos básicos de representações sobre a mesma: a *Conceção “Quantitativa”* e a *Conceção “Qualitativa”* da aprendizagem (Biggs, 1990). A *Conceção Quantitativa* perspetiva a aprendizagem como um processo mecânico e estereotipado de acumulação de informação (Marouchou, 2011; Saban, Koçbeker-Eid & Saban, 2014; Wang & Tsai, 2012). A *Conceção Qualitativa*, por sua vez, perspetiva a aprendizagem como um processo ativo de compreensão e construção de significados, associando-a ao processo de desenvolvimento pessoal (Antoniadou & Skoumios, 2013; Leung, Wong & Wong, 2013; Lloyd, 2013). No quadro da *Conceção Quantitativa* os processos cognitivos básicos tidos como inerentes à aprendizagem são a memorização e retenção mecânicas da informação, sendo que na *Conceção Qualitativa* a interpretação pessoal e significação da aprendizagem ganham a primazia. Neste sentido, é possível considerar uma hierarquia entre as duas conceções básicas, na medida em que a *Conceção Quantitativa* perspetiva a aprendizagem como um processo insuficiente na construção

de um conhecimento passível de abstração, enquanto que a *Conceção Qualitativa* a considera como um processo de apreensão e construção de conceitos. (Biggs & Moore, 1993; Marton & Booth, 1997; Vedenpää & Lonka, 2014). Paralelamente, Biggs e Moore (1993) sugerem a existência de uma terceira concepção básica de aprendizagem – a *Conceção Institucional*- que, salientando o enquadramento institucional da aprendizagem (i.e. a escola), toma aquela como o processo de obtenção de creditações (i.e. as classificações). O aprofundamento do estudo das diferentes concepções de aprendizagem permitiu diferenciar concepções mais específicas, variantes das concepções básicas. Nesta linha, o sistema de Säljö (1979) distingue cinco concepções específicas de aprendizagem, com três primeiras variantes da concepção quantitativa e duas variantes seguintes da concepção qualitativa, que correspondentemente veem a aprendizagem como: *Aumento do conhecimento; memorização e reprodução; memorização e aplicação; compreensão; e reinterpretação*. Posteriormente, Marton, Dall’Alba & Beaty (1993) desvendam uma sexta concepção, que tomando a *aprendizagem como mudança pessoal*, conota-a com o processo de desenvolvimento pessoal. Para além destas concepções, os estudos fenomenográficos também apontam a existência de mais duas concepções de aprendizagem distintas: A *Conceção Intermédia* e a *Conceção Comunitária de aprendizagem*. A *concepção intermédia* (Marton & Booth, 1997) representa aprendizagem como um processo de conjugação da memorização com a compreensão, parecendo fundir a concepção quantitativa com a qualitativa (Duarte, 2007; Chan, 2009). Por seu lado, a *concepção comunitária* enfatiza o sentido de pertença e dever social do *aprendente*, considerando a aprendizagem como uma obrigação moral em relação a uma figura de autoridade, como Deus ou a comunidade (Cliff, 1998; Swanwick & Morris, 2010; Wang & Tsai, 2012; Wong & Lo, 2012). Paralelamente, outros estudos fenomenográficos têm vindo a observar novas variantes da concepção de

aprendizagem no que toca a dimensões específicas desta (as três dimensões usualmente consideradas são a *referencial* - o que é aprender, a *processual* - como se aprende e a *contextual* - onde se aprende). Por exemplo, Freire e Duarte (2010) encontraram, em estudantes universitários brasileiros, novas variantes para a dimensão *processual*, que defendem a ideia de que a aprendizagem se processa “não intencionalmente”, “instintivamente”, “ensaiando” ou até “sentindo”. Estas variantes são explicadas pelos autores com base nas características do contexto cultural dos participantes, um referencial onde os sentimentos sobressaem e o contato emocional é mais próximo, sendo por isso enfatizados valores que apelam à emotividade. Também Vedenpää e Lonka (2014) verificaram em estudantes de ensino superior finlandeses uma nova concepção de aprendizagem associada à “colaboração” ou seja aprender, de acordo com esta noção, é um processo de cooperação entre os alunos. Neste estudo verificou-se também que os mesmos alunos perspetivavam a aprendizagem como uma assimilação regulada pelo professor. A ideia de aprendizagem como assimilação regulada pelo professor e aplicação de conhecimentos também foi verificada por Kirsch e Mizukami (2014), num estudo com alunos e instrutores de uma Academia Militar. Por seu lado Asikainen (2014), verificou num estudo Fenomenográfico com estudantes finlandeses de biociências uma larga variação das concepções de aprendizagem, que enfatizaram sobretudo a *integração do conhecimento* e a *avaliação de diferentes pontos de vista*. A característica cumulativa da primeira concepção apontada parece estar relacionada com a natureza das Biociências, objeto de estudo dos participantes, tal como a *avaliação de diferentes pontos de vista* permite aceder a um quadro mais geral de pensamento no estudo dos fenómenos biológicos. Recentemente, Light e Calkins (2015) estudaram as concepções de aprendizagem académica em investigadores e professores universitários, com o objetivo de construir um referencial onde a investigação e a docência se

pudessem assumir como atividades análogas e conciliáveis. Nesse sentido verificaram, num estudo fenomenográfico com quarenta e seis acadêmicos, três categorias gerais onde se enquadravam as suas concepções de aprendizagem: *desconectada* (a concepção de que a aprendizagem é diferente nos estudantes e investigadores,), *transicional* (a concepção de que a aprendizagem é diferente nos estudantes e investigadores, mas existem contextos onde ambos podem partilhar as mesmas experiências de aprendizagem) e *conectada* (a concepção de que a aprendizagem é idêntica nas duas situações).

Por outro lado, como abordado de seguida, as concepções de aprendizagem relacionam-se de forma significativa com o processo e o produto da aprendizagem. Efetivamente, existem evidências que as concepções de aprendizagem dos estudantes se associam com as suas *abordagens à aprendizagem* (i.e. o tipo de motivação e estratégia utilizada para aprender), influenciando assim o produto de aprendizagem (Abd-El-Fattah & Patrick, 2011; Alamdarloo, Moradi & Deshiri, 2012; Otunuku, Brown & Arini, 2013; Trigwell, Ashwin & Millan, 2013). Deste modo as diferentes concepções de aprendizagem (*quantitativa, qualitativa e institucional*) tendem a associar-se a diferentes abordagens à aprendizagem (correspondentemente, *de superfície, de profundidade e de organização*), que por sua vez tendem a conduzir a diferentes produtos de aprendizagem. (Entwistle & Peterson, 2004; Van Rossum & Schenk, 1984). A abordagem *de superfície*, que conjuga uma motivação instrumental (i.e. objetivos mínimos) com uma estratégia de superfície (i.e. memorização mecânica) tende a relacionar-se com um rendimento e uma qualidade de aprendizagem mais reduzida (Entwistle, 1988; Entwistle, Tait & McCune, 2000;). Contrariamente, as abordagens *de profundidade e de organização*, que correspondentemente conjugam uma motivação intrínseca ou de realização com estratégias de profundidade (i.e. compreensão) ou de organização, tendem a relacionar-

se com a obtenção de produtos de aprendizagem de rendimento e qualidade elevada (Asikainen, 2014; Entwistle, 1988; Entwistle, Tait & McCune, 2000;). Num estudo de 2013, Trigwell, Ashwin e Millan verificaram ser a abordagem de superfície a predizer o rendimento académico, juntamente com a motivação e a auto-eficácia percebida pelos estudantes. Neste estudo a abordagem de profundidade à aprendizagem não se relaciona com o rendimento académico, o que sugere a necessidade de explorar melhor a relação destas variáveis noutros contextos de aprendizagem, em interação com outras variáveis e utilizando métodos multivariados de análise. Contudo, Asikainen (2014) verificou num dos estudos que compõem a sua tese de doutoramento, sobre as abordagens à aprendizagem em estudantes de Biociências, que a abordagem profunda predizia o sucesso académico no final do curso destes estudantes. Outros estudos parecem apontar para a existência de uma relação direta entre a conceção de aprendizagem e o produto da aprendizagem. Alamdarloo et al (2012) realizaram um estudo com estudantes iranianos de ensino secundário, no sentido de verificar a relação entre as suas conceções de aprendizagem e o rendimento académico. Utilizando o *Questionário de Conceções de Aprendizagem* (Purdie & Hattie, 2002) observaram assim a existência de uma relação significativa entre as conceções de aprendizagem e o rendimento académico. Os estudantes com um maior número de conceções de aprendizagem e com conceções mais qualitativas (i.e. aprendizagem como um processo não delimitado por tempo ou espaço e como desenvolvimento de competências sociais) demonstraram possuir uma média final significativamente mais elevada. No mesmo sentido, Peterson, Brown e Irvin (2010) verificaram que a conceção de aprendizagem como um dever demonstrou predizer o baixo rendimento académico e a conceção de aprendizagem como continuidade demonstrou predizer o alto rendimento, em estudantes de ensino secundário Neozelandeses.

Concepções de aprendizagem em alunos do ensino básico

Tradicionalmente, os estudos fenomenográficos que focam as concepções de aprendizagem realizam-se com populações de estudantes do ensino superior ou, mais escassamente, do Ensino Secundário.

A literatura sobre concepções de aprendizagem nas faixas etárias mais reduzidas, particularmente nos estudantes do ensino básico, é assim parca.

Os estudos pioneiros de Pramling (1983), que tiveram como participantes crianças entre os três e os oito anos de idade, encontraram uma progressão na concepção de aprendizagem, que vai da noção desta como “fazer”, para “saber” e, mais tarde, “compreender”. Registaram igualmente uma progressão de uma perspetiva incapaz de distinguir entre fazer e aprender a fazer, para outra que defende a noção de “ser capaz por crescer”, ou seja, pelo desenvolvimento e finalmente, num nível mais elevado, para uma visão que expressa a ideia de aprender através da experiência. Estes estudos observaram ainda uma diferenciação progressiva entre “aprender fazendo”, “aprender pelos sentidos” e “aprender pelo pensamento”. A mesma conclusão de desenvolvimento progressivo das concepções de aprendizagem encontra-se no estudo de Sobel et al (2007), com crianças dos três aos seis anos de idade. Estes autores procuraram verificar que compreensão teriam as crianças do processo de aprendizagem, analisando o seu discurso espontâneo sobre a aprendizagem de uma nova canção. Os resultados demonstraram que, nas faixas etárias mais baixas (entre os três e os cinco anos) já existe a distinção entre o que é saber e não saber não existindo, no entanto a compreensão de onde vem o conhecimento ou que se pode adquirir um novo conhecimento. Assim, as concepções de aprendizagem em crianças do pré-escolar, na faixa dos três aos seis anos estão mais relacionadas com o desejo de aprender do que propriamente com outros tipos

de estados mentais, como a atenção para aprender e a intenção de aprender, que se verificam em idades um pouco mais superiores, a partir dos seis anos. Coadjuvando estes resultados, também Bartsch, Horvath e Estes (2003) encontraram no seu estudo sobre concepções de aprendizagem com crianças entre os dois e os sete anos de idade a referência a dimensões relativas a “o que se aprende” e “quem aprende/ensina” e menos referências a dimensões que reportam a “quando”, “como” e “onde” se aprende. Neste estudo também se verificou que as crianças se referiam mais à aprendizagem do comportamento e em menor frequência à aprendizagem dos factos. Como é coerente com o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, não existe ainda, nas idades mais reduzidas, a perspectiva mais ampla da intencionalidade ativa na aprendizagem. O desenvolvimento da compreensão da relação entre a experiência da pessoa e o grau de conhecimento dá-se mais tarde, a partir dos cinco anos de idade.

Scheuer e colaboradores (2006) observaram que as crianças de quatro anos focaram-se mais nos resultados acumulativos da aprendizagem, não referindo os aspetos da agência do estudante, comparativamente às crianças mais velhas, de dez anos de idade. Apontando estes estudos para uma “crescente complexidade conceptual, interiorização da agência do aluno na aprendizagem e dinamização ” (p. 146) frisam, no entanto, que as ideias novas e mais complexas não vão substituir as existentes, mas sim modificar o peso relativo das mesmas nas concepções de aprendizagem, acomodando maiores níveis de precisão, generalização e interconexão de ideias. Arroz, Figueiredo e Sousa (2009) e Moraes e Figueiredo (cit. por Arroz et al, 2009) verificaram igualmente no seu estudo com crianças portuguesas do ensino pré-escolar uma concepção de aprendizagem como um processo mais passivo (i.e. a aprendizagem como ver e ouvir o que é ensinado e como saber mais coisas). No entanto, e para além desta concepção, observaram também, já nesta fase de escolaridade, uma concepção da aprendizagem

como um processo mais ativo (i.e. aprender é fazer coisas e aprender é útil para o futuro). Também Jaidin (2008) no seu estudo com crianças de Brunei, entre os oito e os onze anos verificou a existência de concepções mais quantitativas (*aprendizagem como aquisição, aprendizagem como memorização*) e uma concepção mais qualitativa – *aprendizagem como participação ativa* (através de trabalho de grupo, projetos escolares, experiências). A maior preponderância de concepções quantitativas poderá ser em parte explicada pela filosofia construtivista de ensino, preconizada pelo Ministério da Educação em Brunei, ou seja um ensino focado na transmissão de informações em detrimento da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Com ênfase numa população estudantil mais avançada, Rosário e colaboradores (2006) verificaram as concepções de aprendizagem de uma amostra de estudantes portugueses do quinto ano de escolaridade e seus pais. Verificaram que pais e alunos “conceptualizam maioritariamente a aprendizagem como sendo um aumento de conhecimentos e um processo que ocorre sobretudo através de procedimentos, sendo a ajuda parental vista como muito importante (...)” (p. 469). Destaca-se deste estudo a tónica colocada pelos estudantes na instrumentalidade da aprendizagem, resultado coerente com o estágio de desenvolvimento do pensamento concreto dos mesmos. Noutro estudo, Rosário e colaboradores (2013) estudaram também as concepções de aprendizagem em estudantes de etnia cigana entre os nove e os treze anos de idade. Com a tónica de instrumentalidade que os estudos acima referem, estes estudantes perspetivam a aprendizagem como um meio para adquirir competências básicas de numeracia e literacia, competências que lhe são importantes no futuro para ajudar a família no comércio de feiras locais. Estes alunos parecem assim não valorizar o prosseguimento dos estudos, considerando as competências básicas suficientes para a vida na sociedade cigana em que se inserem. Steketee (1997) e Steketee & Kirkpatrick

(1996) estudaram as concepções de aprendizagem em estudantes de cinco, oito e onze anos e os seus resultados demonstram que aquelas concepções são coerentes com o desenvolvimento cognitivo das crianças; o investigador encontrou seis concepções de aprendizagem progressivamente diferentes, tais como: *aprendizagem genérica, realização física, saber mais coisas, saber coisas mais difíceis, procurar o sentido, construir novas compreensões*, coerentemente com os estudos de Pramling (1983) . No que diz respeito à última concepção encontrada – “construir novas compreensões”, esta constitui-se paralela com a concepção que implica a aprendizagem como mudança e desenvolvimento pessoal, referida no sistema de Marton et al (1993), demonstrando que, relativamente aos estudos clássicos com estudantes do pré-escolar, os estudantes que iniciam o ensino elementar já possuem concepções de aprendizagem qualitativas e consideram a aprendizagem como um processo ativo e envolvente.

Wang e Tsai (2012) analisaram as concepções de aprendizagem em estudantes do ensino básico de Taiwan, com dez a doze anos, através da análise dos seus desenhos. O estudo verificou que a concepção de aprendizagem dominante expressava esta como a aquisição passiva de conhecimentos, em consonância com uma visão cultural tradicionalista de educação. O estudo demonstrou também que, neste contexto, com o avançar da escolaridade, as concepções de aprendizagem dos estudantes tendem a ser menos diversificadas e mais tradicionais. Contrariamente a esta ideia, o estudo de Marín e Scheuer (2014), com estudantes de instrumentos de sopro de diferentes níveis escolares, demonstrou diferenças entre as concepções de aprendizagem nos diversos níveis de escolaridade. As concepções de aprendizagem dos alunos em níveis elementares de ensino do instrumento enfatizaram a relação entre as condições de aprendizagem (i.e o tempo de prática, a repetição) e os resultados da aprendizagem, evidenciando pouco a agência do estudante no processo de aprendizagem. Os alunos de

níveis mais avançados apontaram por sua vez processos de aprendizagem que privilegiavam a autonomia e a reflexão do estudante, considerando também a expressão do músico ao tocar o instrumento. Este estudo parece demonstrar que os alunos de níveis mais avançados de escolaridade demonstram concepções de aprendizagem mais qualitativas, focando processos de construção de significados pessoais.

O presente estudo teve como objetivo a compreensão das concepções de aprendizagem de alunos do primeiro ciclo do ensino básico. Em particular, o estudo pretendeu explorar a eventual replicação, neste contexto, de concepções de aprendizagem previamente identificadas pela Fenomenografia (tipicamente com estudantes de ensino superior), assim como desvendar concepções possivelmente não observadas previamente.

O estudo das concepções de aprendizagem em estudantes do ensino básico é, deste modo, um contributo para uma compreensão mais ampla do fenómeno das representações sobre a aprendizagem e pode contribuir para um melhor ajustamento da intervenção sobre elas.

Método

Neste estudo foi realizada uma recolha de dados, através de uma entrevista sobre a concepção de aprendizagem e um tratamento de dados, por análise de conteúdo, seguindo uma abordagem qualitativa, numa perspetiva inspirada na abordagem Fenomenográfica.

A amostra é composta por dezasseis alunos do quarto ano do ensino básico, que frequentavam escolas básicas públicas (63% de rapazes e 38% de raparigas) com idade média de nove anos (variando entre os nove e os dez anos, DP= 0,342). Oito (50%) dos participantes frequentavam uma escola urbana (i.e. numa cidade com cerca de quinze mil habitantes) e os restantes oito (50%) uma escola rural (i.e. num povoado não urbano

com menos de mil habitantes). Para a realização deste estudo foi solicitada autorização ao Ministério da Educação e o consentimento informado às direções dos estabelecimentos de ensino dos alunos, bem como aos seus encarregados de educação. A amostra foi constituída por conveniência, tendo a sua dimensão sido determinada em função da saturação das categorias encontradas pela análise de conteúdo realizada (i.e. com base no facto de que a partir da décima sexta entrevista não se registaram categorias diferentes das encontradas nas entrevistas anteriores). Os participantes deste estudo foram alunos de escolas básicas de primeiro ciclo (com jardim de infância integrado). No caso do contexto urbano, a escola que os participantes frequentavam constitui-se como um edifício que continha sete salas de aula de primeiro ciclo, quatro salas de pré-escolar, biblioteca, três salas de apoio, albergando um terço da população escolar de primeiro ciclo e pré-escolar da freguesia onde se situava (cerca de duzentos alunos). Tratando-se de uma escola de grande dimensão, onde as turmas também eram de dimensão elevada (média de vinte alunos por turma), este tipo de contexto sugere um ambiente de aprendizagem mais massificado e menos personalizado.

Por seu turno, os alunos participantes do contexto escolar rural frequentavam uma escola com duas turmas mistas (com vários anos escolares em simultâneo) de primeiro ciclo e uma de pré-escolar. A escola, inserida no centro da vila, dispunha de duas salas de primeiro ciclo e um refeitório/sala de convívio, sendo que o jardim-de-infância se situava num edifício próximo. Aparentemente, esta escola sugere um ambiente de aprendizagem menos massificado e mais personalizado. Para além disso, a escola revelava abertura à comunidade local, através da promoção de atividades comunitárias (e.g. : medição da tensão arterial à população idosa por enfermeiros e depois pelas crianças) que levavam os habitantes até ela.

Para a recolha dos dados de análise foram realizadas entrevistas individuais, através de um guião de entrevista previamente construído. O guião (que pode ser consultado no Anexo 1) considera objetivos de avaliação específicos e questões correspondentes às três dimensões da conceção de aprendizagem habitualmente estudadas pela investigação Fenomenográfica: dimensão referencial (“o que é aprender?”), dimensão processual (“como se aprende?”) e dimensão contextual (“onde se aprende?”) Para além destas questões o guião prevê outras, correspondentes a dimensões da conceção de aprendizagem menos regularmente investigadas: dimensão fatorial (“quais os fatores/causas da aprendizagem?”), dimensão problemas (“quais os problemas na aprendizagem?”) e dimensão funcional (“para que serve a aprendizagem?”). A condução da entrevista seguiu um modelo semi-estruturado, que previa a possibilidade de reformulação e complementaridade das questões do guião, em função das respostas dos participantes e dos objetivos considerados a atingir.

As entrevistas foram realizadas em contexto escolar, na biblioteca ou sala de convívio das escolas e dentro do horário escolar, tendo tido a duração média de vinte minutos. No início de cada entrevista foi introduzido o objetivo do estudo aos participantes e os mesmos foram informados de que a sua colaboração era voluntária e as suas respostas confidenciais. Foi solicitado aos mesmos a gravação áudio das entrevistas, para posterior transcrição e análise.

A análise dos dados recolhidos foi realizada através de uma análise de conteúdo que seguiu uma abordagem intermédia entre o método dedutivo e indutivo (Miles & Huberman, 1994).

Esta abordagem envolveu três momentos: 1- a seleção de um critério de segmentação das respostas em unidades de análise a categorizar, 2- o desenvolvimento

de um sistema de categorias de análise, por categorização das unidades segmentadas e 3- a testagem da confiança das categorias encontradas, através de comparação inter-juízes.

A segmentação das respostas em unidades de análise foi realizada por dois analistas de forma independente e posteriormente também discutida, até ser atingindo o consenso (numa fase de “treino”, os analistas segmentaram vinte e cinco por cento de unidades de análise e compararam a sua segmentação).

O tipo de segmentação realizado foi dedutivo tendo sido utilizado o critério "temático" (Flores, 1994). Isso significa que toda a porção de resposta que abordasse, pelo seu conteúdo, qualquer das dimensões consideradas da conceção de aprendizagem (i.e. referencial, processual, contextual, funcional, fatorial e problemas) foi considerada como uma unidade a categorizar. Para a categorização das unidades segmentadas utilizou-se o método uma aproximação “intermédia” tendo sido igualmente utilizado um critério temático ou seja, partiu-se do referencial fenomenográfico para categorizar as unidades, sempre que possível, com base nas categorias recorrentemente identificadas pela investigação anterior documentada na Introdução. Paralelamente, a análise foi efetuada com sensibilidade a conceções emergentes e não identificadas por estudos anteriores. Após vários *loops* de análise, chegou-se a um sistema de categorias considerado estável. Ou seja, com base nas categorias conhecidas da investigação fenomenográfica, começou por se construir uma primeira grelha de análise das conceções de aprendizagem para cada uma das dimensões. Esta grelha pretendeu uma análise inicial de todas as respostas, com o objetivo de se verificar quais as categorias de cada dimensão que têm correspondência na amostra, quais as categorias infirmadas e quais as emergentes. De seguida, foi elaborada uma segunda grelha com as categorias confirmadas e emergentes. Esta segunda grelha foi posteriormente empregue numa

segunda análise de todas as unidades. Com base nos resultados desta segunda análise, foi apurado um sistema final de categorias de concepção de aprendizagem, apresentado em Resultados.

As primeiras fases de categorização foram realizadas por dois analistas, com discussão entre ambos. A última categorização, da qual resultou o sistema de categorias final (apresentado nos Resultados) foi realizada por dois juízes independentes, de modo a calcular-se o “acordo inter-juízes”, com vista a um estudo da sua validade. O cálculo do “acordo inter-juízes”, quanto à categorização de cada dimensão, realizou-se com base na fórmula sugerida por Bakeman e Gottman (1986): $PA = (FA / (FA + FD)) / 100$; onde PA significa percentagem de acordo, FA frequência de acordos e FD frequência de desacordos. Na tabela 1 pode-se observar os valores do acordo inter-juízes para cada dimensão da concepção de aprendizagem.

Tabela 1.

Acordo inter-juízes quanto às categorias de cada dimensão das concepções de aprendizagem

Dimensão					
Referencial	Processual	Contextual	Fatorial	Problemas	Funcional
76.9%	80.3%	85.4%	77.9%	65.1%	82.3%

A percentagem de acordo inter-juízes variou entre 65.1% (na dimensão problemas) e 85.4% (na dimensão contextual), com uma média de 77.9% de concordância nas seis dimensões analisadas. No sentido de se explorar a representatividade das categorias descritivas das concepções de aprendizagem encontradas, contabilizou-se a frequência relativa (%) de cada categoria na amostra de participantes (com o recurso ao programa de análise qualitativa NVivo).

Resultados

Com base na análise de conteúdo às respostas das entrevistas, apresentada na secção anterior de Método, foi possível observar, na amostra estudada, uma variedade de concepções de aprendizagem para cada uma das dimensões estudadas.

Dimensão Referencial – O que é aprender?

Na dimensão referencial da concepção de aprendizagem (Tabela 2) foram encontradas cinco formas diferentes de perspetivar o que constitui a aprendizagem, para além de uma perspetiva vaga, que não a define explicitamente. Quatro concepções parecem corresponder a uma concepção *passiva-quantitativa* da aprendizagem – *Aprendizagem como aquisição de informação, aprendizagem como memorização, aprendizagem como realização de atividades que envolvem competências básicas como as de leitura, escrita ou aritmética e aprendizagem como explicação de conteúdos aprendidos*. Estas categorias parecem apontar para uma noção de aprendizagem como um ato recetor e acumulativo de informação, que deve ser memorizada, transmitida (ou devolvida em termos formais) e aplicada a tarefas concretas. Surgiu também uma categoria que se poderá associar à concepção “ativa-qualitativa”: *aprendizagem como mudança pessoal* – entendida como uma mudança para um estado de inteligência superior.

Tabela 2.*Dimensão Referencial (R)- “ O que é aprender”*

Meta-Categoria	Categoria	Definição	Exemplo
1 - Passiva - Quantitativa	R1 - Vaga	Unidades de texto que não explicitam a natureza da aprendizagem.	“(Aprender é) bom para nós.”
	R2- Adquirir	A aprendizagem consiste em adquirir informação.	“Aprender é (...) saber coisas novas.”
	R3 – Memorizar	A aprendizagem consiste na memorização/retenção de informação.	“(Aprender é) memorizar as coisas.”
	R 4 – Realizar	A aprendizagem consiste na realização de atividades que envolvem uma ou mais das competências básicas de aprendizagem (i.e. leitura, escrita e aritmética).	“ Fazer assim matemática, fazer contas, ler.”
	R5 – Explicar	A aprendizagem consiste em explicar o que se aprendeu.	“ Explicar o que são as coisas, por exemplo, pergunta o que é uma mesa e eu digo-lhe é um objeto feito de madeira.”
2- Ativa - Qualitativa	R 6 -Mudar	A aprendizagem consiste em mudar para um estado em que se tem mais inteligência.	“(Aprender é) ficar mais inteligente”

Dimensão Processual – Como se aprende?

No que diz respeito a esta dimensão (Tabela 3) foram verificadas onze categorias distintas (sendo uma das mesmas correspondente a uma perspetiva *Vaga* sobre o processo de aprendizagem, que não o explícita). Verificámos, deste modo sete categorias como expressões ou variantes de uma conceção *passiva-quantitativa* processual de aprendizagem (*Aprende-se sendo-se ensinado, ouvindo/absorvendo, reproduzindo, memorizando, observando, aplicando e por tentativa e erro*). Estas remetem para a ideia de que o processo de aprendizagem se constitui como um conjunto de procedimentos ou comportamentos cuja origem é externa ao indivíduo, que passivamente recebe as informações. Para além destas categorias emergiu também uma variante da conceção *ativa-qualitativa* de aprendizagem, que conceptualiza esta como um processo de compreensão. Verificaram-se ainda outras duas categorias, nomeadamente *Esforçando – aprende-se através do esforço/motivação pessoal*, que também indicia uma noção do sujeito que aprende como ativo e a categoria *Institucional* – que considera que se aprende transitando de ano escolar, através dos testes e avaliações.

Tabela 3.*Dimensão Processual (P)- “ Como se aprende”*

Meta- categoria	Categoria	Definição	Exemplo
2- Passiva - Quantitativa	P1- Vaga	Unidades de texto que não explicitam o processo de aprendizagem.	“Ir estudando.”
	P2- Sendo-se ensinado	Aprende-se sendo-se ensinado	“ Temos que ter uma escola e professores para depois explicarem, para eles aprenderem.”
	P3 – Ouvindo/Absorvendo	Aprende-se ouvindo e assimilando informações transmitidas	“Estarmos calados, não falar com os colegas e ouvir a professora”
	P4- Reproduzindo	Aprende-se copiando ou reproduzindo informação vinda do professor.	“A professora explica. Faz no quadro, passamos para o caderno”
	P5 – Memorizando	Aprende-se memorizando a informação.	“(as pessoas) aprendem memorizando as coisas que a professora diz.”
	P6- Observando	Aprende-se através da observação de comportamentos.	“(…) podemos ver as outras pessoas a fazerem e estamos a aprender, ao mesmo tempo. “
	P7 – Aplicando	Aprende-se aplicando/exercitando conhecimentos/competências (como escrever, ler ou resolver problemas)	“Pode-se aprender lendo, copiando, escrevendo. Fazer contas, resolver problemas, fazer números.”
	P8 – Tentativa e erro	Aprende-se errando e corrigindo os erros	“Também se aprende quando erramos alguma coisa na escola, vamos corrigir e aprendemos.”
3- Ativa - Qualitativa	P9 - Compreendendo	Aprende-se compreendendo as matérias.	“(…) a professora explica-nos, se nós não compreendermos pergunta-nos outras vez (...)”

Cont.			“Às vezes a professora garreia connosco mas nós temos que respeitar porque ela garreia connosco mas é para nós aprendermos e nos esforçarmos mais e para mim é assim que nós aprendemos.”
4- Ativa – Esforço	P10 - Esforçando	Aprende-se através do esforço/motivação pessoal	
5- Institucional	P11- Institucional	Aprende-se transitando de ano escolar, através dos testes e atividades de avaliação	“(…) depois fazermos os testes, para depois ficarmos a saber as coisas e vamos passando para vários anos.”

Dimensão Contextual – Onde se aprende?

Para a dimensão contextual da aprendizagem (Tabela 4) foram referidos os âmbitos espacial, temporal e social da mesma. O contexto espacial da aprendizagem define-se como a *escola*, o *domicílio* ou *qualquer lugar*. Para o contexto temporal foram referidas as *alturas do dia* (com indicação de horários) e *alturas da vida* (i.e. na juventude, na idade adulta). Para o contexto social observou-se a consideração de aprendizagem *com apoio*, sendo que este pode advir de *agentes educativos* (professores e outros agentes educativos), da *família* (mãe, pai, ambos os pais, outros membros familiares), dos *colegas* e *de outras pessoas conhecidas*. Finalmente foi também referida a categoria *Autonomamente*, que indica a possibilidade da aprendizagem se realizar sem apoio externo, pelo próprio. Deste modo podemos verificar tanto a consideração de contextos mais restritos de aprendizagem (*escola, domicílio, certas alturas do dia e da vida, com apoio de agentes educativos e família*) como a de contextos mais latos para a mesma (*em qualquer lugar e autonomamente*)

Tabela 4.*Dimensão Contextual (C)- “ Onde se aprende”*

Meta-categoria	Categoria	Definição	Exemplos
1- Contexto espacial	C 1 - Escola	A aprendizagem realiza-se no contexto da escola	“(Pode-se aprender) na escola, (...) na biblioteca. “ 15 “ (...) no jardim de infância.”
	C 2 - Domicílio	A aprendizagem realiza-se no contexto de um domicílio	“(Pode-se aprender) em casa e na casa de outras pessoas.”
	C 3- Qualquer lugar	A aprendizagem realiza-se em qualquer contexto espacial	“(...)em todo o lado se pode aprender.”
2- Contexto temporal	C 4 - Alturas do dia	A aprendizagem realiza-se em certas alturas do dia.	“(Pode-se aprender) das nove às cinco e meia”
	C 5 - Alturas da vida	A aprendizagem realiza-se em certas alturas de vida.	“(Pode-se aprender) quando (se) tem uma maior idade (...) podem ser também adolescentes (os alunos).”
3- Contexto social	C 6 - Com apoio	A aprendizagem realiza-se com o apoio externo de outras pessoas	
	C 6.1 - Agentes educativos Escolares		
	C6.1.1- Com professores	A aprendizagem realiza-se com o apoio dos professores.	“(Aprende-se) com as professoras (...)”
	C6.1.2- com outros agentes educativos	A aprendizagem realiza-se com o apoio de outros agentes educativos do contexto da escola: auxiliares de ação educativa, diretores,	“(Aprende-se) com os treinadores lá dos clubes.”

treinadores.

Cont.

C 6.2 – Família

C6.2.1- com a mãe, o pai ou ambos os pais

A aprendizagem realiza-se com o apoio de membros da família

C6.2.2- Com outros membros da família, como os primos ou os avós.

A aprendizagem realiza-se com o apoio dos pais.

“Os nossos pais, que também foram alunos, também podem ensinar algumas coisas da matéria que estamos a dar na escola.”

A aprendizagem realiza-se com o apoio de outros membros da família que não os pais.

“ Com os familiares.”

“Podemos aprender com os avós.”

“os primos mais velhos.”

C 6.3 - Colegas

A aprendizagem realiza-se com o apoio de colegas

“(Aprende-se) com os alunos que sabem mais do que nós e que estão mais à frente.”

C 6.4 - Outros

A aprendizagem realiza-se com apoio de outras pessoas que não as anteriores, como amigos e conhecidos;

“Ah, ainda o patrão do meu pai me ensinou coisas, ensinou-me a lidar com máquinas, ensinou-me a mexer...”

C 7- Autonomamente

A aprendizagem realiza-se autonomamente, sem apoio externo

“A andar de bicicleta aprendemos nós mesmos e às vezes aprendemos a fazer coisas só nós, sozinhos.”

Dimensão Fatorial – Fatores de aprendizagem

Relativamente aos fatores da aprendizagem (Tabela 5) verificou-se a presença de dois meta-fatores distintos: *fatores pessoais* e *fatores contextuais*. Dentro dos fatores pessoais foram referidos fatores psicofisiológicos, afetivos (motivação *intrínseca*) cognitivos (*conhecimento, atenção, memória, compreensão*) e desenvolvimentistas. Nos fatores contextuais incluem-se não só os fatores relativos ao ambiente exterior do aluno (*oportunidade, continuidade, período do dia, recursos materiais e sociais e sala de aula*) mas também características específicas do ensino (*dificuldade das matérias, quantidade das matérias, redundância das explicações, adequação das explicações do professor e componente lúdica da aprendizagem*).

Tabela 5.

Dimensão Fatorial (F) - “Fatores de aprendizagem”

Meta- categoria	Categoria	Definição	Exemplos
1- Fatores Pessoais	F 1- Fatores Psicofisiológicos	A aprendizagem é influenciada pelas condições psicofisiológicas.	“ (É mais difícil aprender) quando a nossa audição está fraca.”
	Fatores Afetivos		
	F 2- Motivação intrínseca	A aprendizagem é influenciada pela motivação intrínseca em aprender (i.e. pelo interesse e gosto do aluno na mesma).	“(é mais fácil aprender) quando a professora nos está a ensinar coisas que gostamos.”
	Fatores cognitivos		
	F3 -Conhecimento	A aprendizagem é influenciada pela estrutura/base de conhecimentos pessoais previamente adquiridos.	“Quando é mais fácil? Quando sabemos o que a professora está a dizer, quando já sabemos a matéria (...)”

2- Fatores contextuais	F4- Atenção	A aprendizagem é influenciada pelo processo de atenção/concentração na informação.	“(é mais fácil aprender) quando estamos atentos. A ouvir, a olhar.”
	cont.	A aprendizagem é influenciada pelo processo de memorização da informação.	“(É mais difícil aprender) A matemática (...)temos que recordar as estratégias todas”
	F5- Memória		
	F6 -Compreensão	A aprendizagem é influenciada pelo processo de compreensão da informação	“(...) às vezes nós não percebemos algumas coisas e a professora tem que nos explicar outra para a gente guardar no cérebro as coisas que a professora nos diz, para depois as fichas de avaliação.”
	F7- Fatores Desenvolvimentistas	A aprendizagem é influenciada pela fase ou período de vida em que ocorre.	“(...) então nós vamos esquecendo as coisas quando somos velhinhos, então é a pior altura para aprender.”
F8- Oportunidade		A aprendizagem é influenciada pela oportunidade determinada pelo nível socioeconómico.	“(...) há adultos que antigamente não, eram mais pobres e não conseguiam aprender bem e tinham que desistir, acho que alguns

		pais obrigavam-nos a trabalhar no campo (...)”
cont. F9- Continuidade	A aprendizagem é influenciada pelo grau em que ocorre de forma contínua (i.e. com ou sem interrupções)	“Quando uma pessoa inicia a estudar e depois esta muito tempo sem treinar (...) sem ir à escola e sem estudar quando volta as coisas parecem mais difíceis (..) porque não estudou, não foi relembrando.”
F10- Período do dia	A aprendizagem é influenciada pela altura do dia em que ocorre	“(é mais difícil aprender) na noite (...)”
F11- Recursos	A aprendizagem é influenciada pela utilização de recursos à aprendizagem.	
F11.1- Materiais	A aprendizagem é influenciada pela utilização de recursos materiais de apoio à aprendizagem (e.g. TIC).	“(...) eu às vezes arranjo coisas para aprender, meter no computador (...) às vezes vou a sites que recomendam na televisão (...) e vou lá aprender, também é um método de aprendizagem.”

cont. F11.2 - Sociais	A aprendizagem é influenciada pela utilização de recursos sociais de apoio à aprendizagem (i.e. ajuda de outras pessoas)	<i>“(é mais fácil aprender) quando temos ajudas de outras pessoas, sem ser o professor, no caso a família, os amigos do meu pai, as amigas da minha mãe.”</i>
F12- Sala de aula	A aprendizagem é influenciada pelas condições da sala de aula.	“ Mais difícil aprender é quando por exemplo na escola(...) sobretudo nesta turma, barulho atrás de barulho”
F13- Ensino	A aprendizagem é influenciada pelas características do ensino	
F 13.1- Dificuldade	A aprendizagem é influenciada pelo grau de dificuldade dos conteúdos curriculares	<i>“(É difícil aprender) Na matemática (...) os problemas, as contas de dividir. Alguns são muito difíceis.” “ (É fácil aprender quando) a professora faz jogos simples.”</i>
F 13.2 Quantidade	A aprendizagem é influenciada pela quantidade de conteúdos curriculares	<i>(é difícil aprender) algumas matérias que são muitas, principalmente no estudo do meio (...) lá os ossos, os músculos. “</i>

cont. F 13.3 Redundância	A aprendizagem é influenciada pela redundância envolvida na apresentação dos conteúdos curriculares pelo professor (i.e. grau em que repete a mesma informação)	(...)”às vezes nós não percebemos algumas coisas e a professora tem que nos explicar outra para a gente guardar no cérebro as coisas que a professora nos diz (...)”
F 13.4 Explicação	A aprendizagem é influenciada pela adequação das explicações do professor	“(é mais fácil <i>aprender</i>)quando nos explicam bem porque.”
F 13.5 Lúdico	A aprendizagem é influenciada pelo grau de utilização de atividades lúdicas.	“(É fácil aprender) também na música (...) há jogos, na expressão dramática (...)”

Dimensão Funcional – Funções de aprendizagem

Nesta dimensão (Tabela 6) podemos verificar uma variedade de concepções, que se referem a seis funções da aprendizagem: *formativa, cultural, afetiva, interpessoal, de certificação e de profissionalização*. A função formativa da aprendizagem define-se como a de *adquirir conhecimento*, a de *saber fazer* e a de *desenvolver a inteligência*. Na função cultural encontramos a *endoculturação social e religiosa*. Na função afetiva foram referidas a *auto-estima* e o *reconhecimento social*. No que diz respeito à função interpessoal os estudantes perspetivaram a aprendizagem com uma função de *relacionamento e transmissão de conhecimentos*. A função de *certificação* diz respeito à aprendizagem como um meio para atingir classificações ou sucesso académico e por fim a função de *profissionalização* perspetiva a aprendizagem como um meio para alcançar uma profissão e conseqüentemente a subsistência.

Tabela 6.*Dimensão Funcional (Fu) - “ Funções de aprendizagem”*

Meta-categoria	Categoria	Definição	Exemplo
1.Função formativa	FU- 1 - Adquirir conhecimento	Aprendizagem como meio para adquirir conhecimento.	“Aprender serve para nós (...) quando somos grandes temos que escrever, é uma disciplina que se deve saber, Língua Portuguesa, a história de Portugal, essas coisas assim.”
	FU- 2 - Saber fazer	Aprendizagem como meio para realizar ações.	“ Para sabermos as coisas (...) porque se nós não soubermos nada, não conseguimos fazer nada”
	FU 3 - Inteligência	Aprendizagem como meio para desenvolver a inteligência	“Para ficarmos mais espertos, mais inteligentes.”
2. Função Cultural	FU 4- Endoculturação social	Aprendizagem como meio para adquirir modos de agir em sociedade	“(Aprende-se) para ser bem comportado.”
	FU 5- Endoculturação religiosa	Aprendizagem como meio para adquirir modos de praticar a religião	“(Aprende-se) para ir à igreja rezar. Por exemplo, quando tivermos dificuldades ou problemas, podemos ir à igreja e depois falar com Jesus, pode ser que ele nos de uma ajuda.”

Cont.

3.Função afetiva	FU- 6 - Autoestima e reconhecimento	Aprendizagem como meio de-aumentar a autoestima e a obtenção de reconhecimento social	“(…) há algumas pessoas que se sentem mais importantes, por as outras pessoas lhe reconhecerem o seu conhecimento, ficamos contentes (…) “
4. Função Interpessoal	FU- 7 - Relacionamento	Aprendizagem como meio para estabelecer relações interpessoais.	“(Aprende-se para) tentar fazer o máximo de amigos possíveis que não façam barulho, que sejam amigos.”
	FU 8 - Transmissão de conhecimentos	Aprendizagem como meio de transmissão de conhecimentos aos outros.	“(…) devemos de aprender porque quando formos grandes e se tivéssemos filhos, podíamos-los ensinar.”
5.Função de Certificação	FU 9 - Certificação	Aprendizagem como meio de obter classificações escolares/sucesso académico	“ Aprender é estudar (…) por exemplo, tenho um teste num dia e no outro tenho que estudar, se eu não estudar não aprendo, por isso não consigo tirar boa nota no teste.”
6.Função Profissionalização	FU 10 - Profissionalização	Aprendizagem como meio para garantir uma profissão e subsequente financiamento pessoal	“Para quando for grande, se tiver um emprego, puder saber as coisas do emprego e ganhar mais dinheiro (…) para comprar comida, para comprar uma casa”

Dimensão Problemas – Problemas na aprendizagem

A dimensão referente aos problemas que podem ocorrer na aprendizagem (Tabela 7) apresenta-se com cinco tipos (ou meta-categorias) de problemas: *estruturais, afetivos, cognitivos, de aplicação de conhecimentos e contextuais*. Os *problemas estruturais* da aprendizagem definem-se como de *défice motor ou sensorial* e de *défice na aptidão* para a aprendizagem. No domínio dos problemas afetivos foram referidas as *emoções negativas, o receio de falhar* e a *ansiedade*. Como problemas cognitivos os estudantes referiram problemas ao nível da *atenção, memorização e compreensão*. O problema da *aplicação de conhecimentos* foi também referido, sendo que este diz respeito à dificuldade em aplicar conhecimentos para resolver problemas. Por último no que diz respeito aos problemas contextuais foram referidos a *família, a cultura e a sala de aula*.

Tabela 7.*Dimensão problemas - “ Problemas da aprendizagem ”*

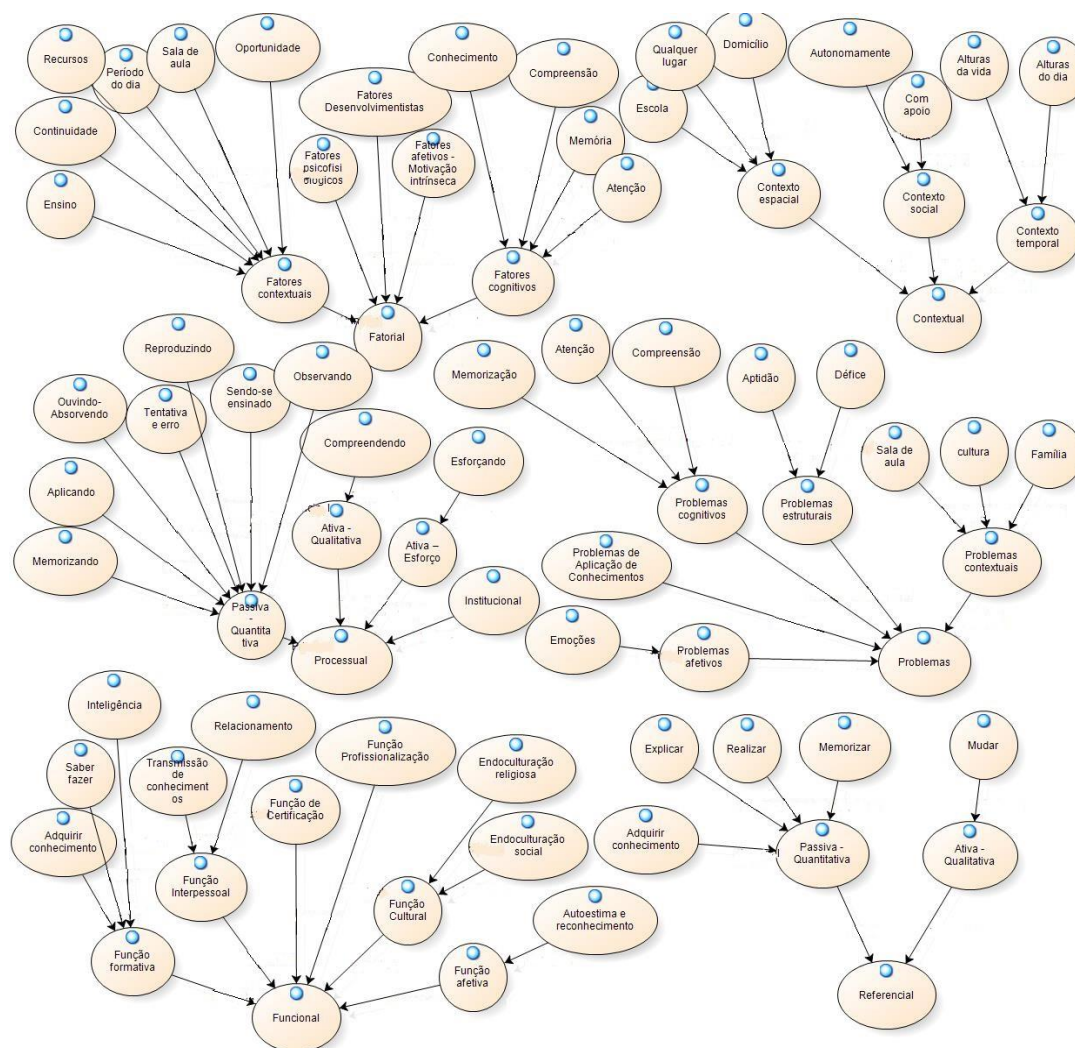
Meta-categoria	Categoria	Definição	Exemplo
1- Problemas estruturais	PR 1 - Défice	Défices motores ou sensoriais	“ Podem ser cegos...podem não ouvir muito bem. Podem ter alguma coisa partida, um braço, uma perna”
	PR2- Aptidão	Défices na aptidão para a aprendizagem	“Não serem bons nos problemas de matemática, em estudo do meio, em língua portuguesa.”
2- Problemas afetivos	PR3- Emoções	Emoções negativas e inibidoras da aprendizagem.	“Ele (...) (na) escrita às vezes dá alguns erros (...) acho que ele sente medo de se enganar e fica envergonhado.”
	PR3.1 -Receio	Receio antecipatório de falhar nas tarefas de aprendizagem	
	PR3.2 - Ansiedade	Ansiedade às situações de avaliação	“Quando nos testes ficamos nervosos.”
3- Problemas cognitivos	PR 4- Atenção	Desconcentração nas aulas	“Podem estar a conversar, nas aulas não estão atentos.”
	PR5 - Memorização	Dificuldades em reter a informação	“(um problema pode ser) não ter entrado tudo muito bem na cabecinha.”

	PR6- Compreensão	Dificuldades de compreensão dos conteúdos	“Não saberem muito bem.”
4- Problemas de Aplicação de Conhecimentos	PR7- Aplicação	Dificuldades em aplicar conhecimentos para resolver problemas	“Uns podem não conseguir resolver o problema ou, por exemplo estão numa ficha de Língua Portuguesa e não conseguem responder à pergunta. Não saber fazer.”
5- Problemas contextuais	PR8 - Família	Problemas ou situações difíceis na família do aluno.	“Famíliares também podia haver, por exemplo, um avô de um aluno morre isso fica sem motivação...por isso pode ser pior aprender.”
	PR9 - Cultura	Dificuldades de adaptação de estudantes estrangeiros (devido à diferença entre as condições atuais e aquelas a que estavam habituados)	“A língua é diferente, às vezes as formas de aprender também são diferentes (...) tenho reparado neste menino (...) tem alguma dificuldade própria.”
	PR10- Sala de aula	Ambiente de sala de aula não propício à aprendizagem.	“(os alunos) que estão a fazer barulho prejudicam o trabalho dos outros.”

Para uma leitura global e sintética de todas as categorias da concepção de aprendizagem é possível consultar um modelo descritivo do sistema de categorias na forma de mapa conceptual que se apresenta na Figura 2.

Figura 2.

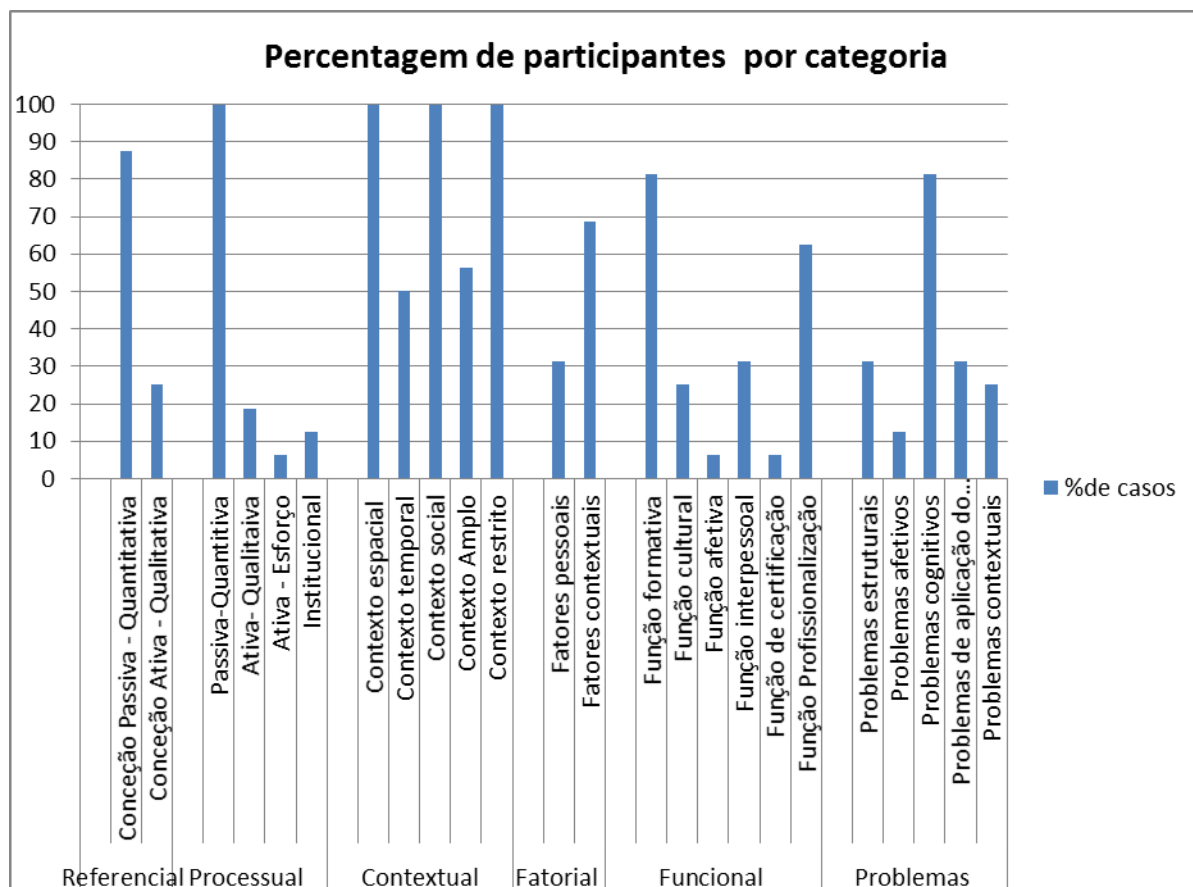
Modelo descritivo do sistema de categorias – concepções de aprendizagem



Com vista à exploração das categorias resultantes da análise de conteúdo efetuada procedeu-se à análise da representatividade das meta-categorias (i.e. frequência relativa), na amostra de participantes considerada. Os resultados desta exploração encontram-se resumidos na tabela 8 e graficamente, abaixo na Figura 3.

Figura 3.

Gráfico de representatividade das categorias na amostra de participantes



Pode-se observar que na *Dimensão Referencial* a maior parte dos estudantes expressou uma conceção Passiva-Quantitativa da aprendizagem (87.5%) e uma minoria (25%) expressou uma conceção Ativa-Qualitativa. Na *Dimensão Processual* todos os estudantes referiram uma conceção Passiva-Quantitativa (100%), 18.8% referiram uma conceção Ativa-Qualitativa, 6.3% referiram uma conceção ativa com esforço e 12.5% referiram ainda uma conceção institucional. Na *Dimensão Contextual*, 100% dos estudantes referiu-se a um contexto espacial e social para a aprendizagem. O contexto

temporal da aprendizagem foi referido por 50% dos casos. Para além disso, 100% referem-se a um contexto restrito para a aprendizagem e 56.2% se referem a um contexto amplo. Na *Dimensão Fatorial* os fatores contextuais foram os mais referidos (68.8%), 31.2% dos estudantes referiram-se aos fatores pessoais. Na *Dimensão Funcional* a função formativa foi referida em mais de metade dos casos (81.3%), tal como a função profissionalização (62.5%), enquanto que as funções interpessoal e cultural em cerca de um quarto dos casos (31.3% e 25%), seguidas das funções afetiva e de certificação, presentes num número diminuto de casos (6.3%). Finalmente, na *Dimensão Problemas* uma maioria (81.3%) dos estudantes refere problemas cognitivos na aprendizagem, cerca de um quarto (25%) refere-se a problemas contextuais, 31.3% a problemas estruturais. Igualmente 31.3% refere problemas de aplicação do conhecimento e uma minoria (12.5%) refere-se a problemas afetivos.

Tabela 8.*Representatividade das metacategorias na amostra de participantes*

Dimensão	Conceção (meta-categoria)	N participantes	%
Referencial	Passiva - Quantitativa	14	87.5
	Ativa - Qualitativa	4	25.0
	Passiva-Quantitativa	16	100.0
Processual	Ativa- Qualitativa	3	18.8
	Ativa - Esforço	1	6.3
	Institucional	2	12.5
Contextual	Contexto espacial	16	100.0
	Contexto temporal	8	50.0
	Contexto social	16	100.0
	Contexto amplo	9	56.2
	Contexto restrito	16	100.0
Fatorial	Fatores pessoais	5	31.2
	Fatores contextuais	11	68.8
Funcional	Função formativa	13	81.3
	Função cultural	4	25.0
	Função afetiva	1	6.3
	Função interpessoal	5	31.3
	Função de certificação	1	6.3
	Função Profissionalização	10	62.5
Problemas	Problemas estruturais	5	31.3
	Problemas afetivos	2	12.5
	Problemas cognitivos	13	81.3
	Problemas de aplicação do conhecimento	5	31.3
	Problemas contextuais	4	25.0

Discussão

A análise realizada das respostas às entrevistas demonstrou uma replicação de algumas das concepções principais de aprendizagem normalmente observadas pelos estudos fenomenográficos. Deste modo, verificou-se a presença de uma concepção quantitativa (aprendizagem como acumulação de informação), uma concepção qualitativa (aprendizagem como compreensão) e ainda uma concepção institucional (aprendizagem como meio de obtenção de boas classificações). Parece deste modo, existir um paralelismo entre as concepções encontradas nos participantes deste estudo, de uma faixa etária e nível de escolaridade reduzidos, e as concepções perspetivadas nas amostras normalmente estudadas, de estudantes de ensino superior ou secundário.

Na *Dimensão Referencial* verificou-se uma correspondência entre as várias concepções de aprendizagem dos estudantes de primeiro ciclo inquiridos e as concepções de aprendizagem em geral (Marton & Booth, 1997). Observam-se concepções com características mais Passivas- Qualitativas: a aprendizagem entendida como aquisição de informações (Wang & Tsai, 2012; Rosário, 2006), memorização de informação, realização de atividades específicas de aprendizagem e explicação – ou transmissão de informações. Noutro pólo observa-se uma concepção Ativa-qualitativa da aprendizagem: a ideia de que a aprendizagem consiste em mudar para um estado em que se tem mais inteligência (Antoniadou & Skoumios, 2013). Esta antinomia parece demonstrar que o sistema de concepções de aprendizagem dos estudantes de primeiro ciclo constitui um esboço da diferenciação entre as concepções de aprendizagem dos estudantes de secundário e do superior, ainda que pouco desenvolvido, como sugerem os estudos clássicos de Pramling (1983). Salienta-se também a presença de outras categorias que apontam para a realização de tarefas de aprendizagem basilares (i.e: leitura, escrita), sugerindo o caráter concreto do pensamento e uma noção de instrumentalidade das

tarefas de aprendizagem nestes estudantes (Arroz, Figueiredo & Sousa, 2009; Marín & Scheuer, 2014; Rosário, 2014). Também a categoria “explicar” parece demonstrar a ênfase na devolução das informações aprendidas, seguindo o modelo transmissivo de ensino onde os alunos se enquadram.

Na *Dimensão Processual* podemos também observar uma diferenciação entre categorias que se enquadram numa conceção Passiva –Quantitativa da aprendizagem, que aponta para processos de assimilação, memorização e reprodução passiva da informação, e uma conceção Ativa Qualitativa da aprendizagem, que refere a motivação pessoal e o esforço (Pramling, 1983) e a compreensão como processos para a aprendizagem. Nesta dimensão também se verificou a replicação da conceção institucional da aprendizagem (Biggs & Moore, 1993). Nas categorias Ativa–Qualitativa e Ativa–Esforço encontramos a referência a processos de cariz qualitativo que parecem apontar para uma consciência da aprendizagem autorregulada (i.e. esforço para aprender) e da abordagem profunda à aprendizagem (i.e.-. compreensão) – o estudante parece já compreender uma relação entre a sua agência e a aprendizagem dos conteúdos.

No que respeita à *Dimensão Contextual* foram encontradas, uma vez mais, conceções tipicamente referidas pela investigação Fenomenográfica. A aprendizagem pode ocorrer, para os estudantes, em determinados contextos específicos (i.e.- Escola, Domicílio), contextos temporais e com apoio de agentes educativos e outros. Surgiu também a conceção de que se poderá aprender sozinho ou autonomamente, podendo esta conceção evidenciar a ideia de que a aprendizagem é um processo pessoal e autónomo, que se conjuga com uma conceção qualitativa da aprendizagem, ainda que os estudantes refiram mais a aprendizagem com apoio (i.e.- agentes educativos, familiares e outros) e um contexto restrito de aprendizagem (i.e.- escola, domicílio), expressões de

uma concepção quantitativa da aprendizagem (Arroz, Figueiredo & Sousa, 2009; Biggs, 1990).

Considerando a *Dimensão Fatorial* observa-se uma diversidade de fatores identificados, sejam integrados na meta-categoria de fatores pessoais, seja na de fatores contextuais. Os mesmos parecem demonstrar alguma consciência dos fatores que estão envolvidos na aprendizagem. Na meta-categoria *Fatores Pessoais* observa-se a uma diferenciação entre fatores afetivos, cognitivos e desenvolvimentistas. Nos *Fatores Contextuais* foram não só referidos os contextos gerais, mas também os contextos específicos de ensino, nomeadamente as características de ensino dos estudantes. A *compreensão* e a *motivação intrínseca* foram dois fatores identificados que se poderão associar a uma concepção qualitativa da aprendizagem, (Scheuer et al, 2006) e que sugerem uma interiorização de conceitos mais complexos, à semelhança do que se pode observar também nas outras dimensões estudadas.

No âmbito da *Dimensão Funcional*, foram identificadas seis tipos de funções da aprendizagem. Para além da *função formativa, de certificação e profissionalização*, coerentes com uma perspetiva instrumental da aprendizagem em estudantes nestas faixas etárias (Rosário et al., 2006; Rosário et al, 2013), outras funções foram reportadas pelos alunos, como sejam as *funções culturais, afetivas e interpessoais*. Dentro destas meta-categorias, duas concepções emergentes poderão ser identificadas, reportando à *função cultural* da aprendizagem: a *endoculturação social e religiosa*. Estas focam os aspetos de aquisição de modos de agir e estar em sociedade e também na prática da religião. Estas novas concepções poderão ser perspetivadas em função do contexto cultural dos estudantes, que praticam a religião e cuja prática parece estar enquadrada como um aspeto estruturante das suas vidas, tal como a escola se constitui.

A *Dimensão Problemas* apresenta uma diversidade de meta-categorias como *problemas estruturais, afetivos, cognitivos, de aplicação de conhecimentos e problemas contextuais*. Os resultados nesta dimensão sugerem que existe já uma consciencialização relativa aos problemas cognitivos do aprendente (*problemas de atenção, memorização, compreensão*) e sugere que estes estudantes parecem ter uma consciência metacognitiva, ainda que básica e por desenvolver, dos problemas inerentes à aprendizagem. Analisando a representatividade das meta-categorias encontradas nos participantes podemos verificar que a *concepção passiva- quantitativa* tem uma maior expressão, considerando quer a *Dimensão Referencial* (87.5%), quer a *Dimensão Processual* (100%). Já no que concerne à *Dimensão Contextual*, em todos os estudantes (100%) se verifica também concepções contextuais de caráter restrito, característica que parece associada a uma visão quantitativa da aprendizagem. Os fatores contextuais são os mais referidos pelos estudantes (68.8%) na *Dimensão Fatorial*, uma vez mais enfatizando a importância do contexto externo na aprendizagem. A *função formativa* (81.3%) e a *função profissionalizante* (62.5%) foram as mais referidas e parecem demonstrar como já foi referido, uma visão instrumental sobre a aprendizagem. Finalmente, a identificação de *problemas de caráter cognitivo* (81.3%) na *Dimensão Problemas* sugere que os estudantes no final do ensino básico possuem já uma consciência da importância dessa variável na aprendizagem. Assim, a análise realizada permitiu verificar que os estudantes inquiridos, na faixa etária dos nove anos, possuem uma concepção predominantemente quantitativa sobre a aprendizagem. Isto apesar da emergência de algumas concepções qualitativas de aprendizagem (e.g. na *dimensão processual*, a concepção Ativa- Qualitativa, apresenta 18.8% de ocorrência). Estes resultados são deste modo coerentes com e replicam estudos análogos realizados com estudantes de escolaridade básica, considerando todas as principais concepções de

aprendizagem (*Quantitativa, Qualitativa, Institucional*). Apesar de existir alguma consciência de que a aprendizagem se poderá perspetivar através do pensamento e pela compreensão (Pramling, 1983), não se verificaram conceções que apontassem para uma procura de novas compreensões e sentidos alternativos para a aprendizagem, como Steketee (1997) encontrou em alunos de onze anos.

Uma possível interpretação para a predominância da conceção quantitativa verificada poderá ser a de que o contexto onde se dá a aprendizagem dos estudantes inquiridos será predominantemente um ambiente de transmissão e aquisição de conhecimento. Efetivamente, sabemos que o contexto de aprendizagem influencia as visões e as abordagens face ao processo de aprendizagem por parte dos estudantes (Chen & Dhillon, 2012; Diseth, 2013; Sabzevari, Abbaszade & Borhani, 2013). Deste modo, o contexto da sala de aula (i.e -conceções de aprendizagem dos professores, objetivos educacionais, métodos de ensino), parece influenciar quer as conceções de aprendizagem quer as abordagens que os estudantes utilizam para lidar com a mesma, desde níveis mais básicos de ensino. No âmbito de estudos que abordam o contexto específico da sala de aula, têm-se verificado que certos tipos de metodologias de ensino (i.e.- que privilegiam a transmissão de informações e a utilização de métodos menos participativos de aprendizagem) podem influenciar o estudante a adotar uma abordagem de superfície à aprendizagem (Burnett & Proctor, 2002). Esta abordagem poderá estar relacionada, como se verificou na revisão de literatura realizada, com conceções mais quantitativas de aprendizagem. Seria pertinente, deste modo, explorar e caracterizar com mais profundidade o contexto de aprendizagem da população dos estudantes donde a amostra foi retirada, no sentido de poder verificar se esta relação se verifica.

Lembremos que os estudantes desta amostra frequentavam o ensino básico, um nível de ensino onde a aprendizagem se pauta pela aquisição de aprendizagens basilares. Vários

estudos (Marin, Pérez-Echeverría & Scheuer, 2014; Marton et al, 1993) que demonstraram que à medida que o estudante progride no nível de ensino progride também a sua visão da aprendizagem, tornando-se esta mais complexa e mais qualitativa (i.e. aprendizagem como compreensão, aprendizagem como mudança pessoal). As concepções acompanham o desenvolvimento do estudante e do seu pensamento, progredindo hierarquicamente em função do tempo e da experiência do mesmo. A própria organização da concepção de aprendizagem dá-se hierarquicamente, pressupondo fenómenos de mudança e de consciencialização de novos aspetos relacionados com a aprendizagem.

Tendo em conta que este estudo se baseou numa metodologia qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada para aprofundamento e recolha das visões dos estudantes de primeiro ciclo, uma das limitações que se poderão apontar é a própria forma de recolha de dados. Poderá não ser fácil para os estudantes de primeiro ciclo, uma população ainda pouco escolarizada e em fase ainda precoce de desenvolvimento (sobretudo ao nível metacognitivo), estruturar e articular as suas respostas face a um assunto ou domínio pouco verbalizado no dia-a-dia escolar e respeitante ao funcionamento psicológico dos próprios. Neste sentido, considerando estudos futuros, outras técnicas complementares de recolha de dados (i.e. através de desenhos e entrevista baseada nos mesmos, tal como experimentado por Wang e Tsai , 2012) podem possuir interesse metodológico na obtenção de uma mais acurada compreensão das concepções de aprendizagem dos estudantes de 1º ciclo.

Por outro lado será necessário ter em conta a especificidade e o tamanho da amostra quando se aborda a questão da generalização dos seus resultados. Foram realizadas dezasseis entrevistas, o que se trata apenas de uma pequena amostra com um propósito exploratório e com a finalidade de uma generalização para a teoria. Posto isto,

para generalização dos resultados à população será necessária mais investigação futura neste âmbito, para confirmar ou expandir os resultados, nomeadamente em mais estudantes de primeiro ciclo de outras áreas geográficas (diferentes zonas do país, diferentes países). Outros estudos futuros que acrescentariam maior conhecimento destes processos em estudantes de primeiro ciclo seriam aqueles que explorassem as concepções dos estudantes em diferentes áreas curriculares estruturantes, como o Português, a Matemática e o Estudo do meio.

Em termos de implicações que poderão advir destes resultados é importante considerar que as concepções de aprendizagem dos estudantes provavelmente espelham e influenciam em parte a forma como estes aprendem. Deste modo, uma aprendizagem bem sucedida e de qualidade deverá ser um processo ativo, que se baseie na construção pessoal de significados e na compreensão, mais do que a reprodução e memorização literal de informações. Um dos caminhos possível para essa aprendizagem poderá passar pela intervenção nas concepções de aprendizagem detidas pelos estudantes. Quer seja pela estimulação da consciência das suas concepções de aprendizagem, quer seja pela elucidação de concepções alternativas e possível reestruturação das existentes. Professores e psicólogos têm neste ramo uma fonte de intervenção no sucesso e na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Componentes das abordagens à aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro ciclo do ensino básico

RESUMO

O presente estudo pretendeu conhecer as componentes das abordagens à aprendizagem (i.e. as orientações motivacionais e as estratégias de aprendizagem) presentes nos alunos de 1º ciclo de escola públicas portuguesas. O estudo, teve como base entrevistas semiestruturadas centradas em cinco dimensões das orientações motivacionais para a aprendizagem (i.e. intenções para a aprendizagem, investimento na aprendizagem, perceção da tarefa de aprendizagem, valorização do tempo empregue na aprendizagem e reações às situações de avaliação) e nas meso-estratégias de aprendizagem. Os resultados foram derivados de uma análise de conteúdo de tipo intermédio das respostas às entrevistas e permitiram verificar, para as orientações motivacionais, quer uma replicação das variações normalmente observadas pela investigação da perspectiva *Students' Approaches to learning* (SAL) (i.e. intenção para aprendizagem com base no evitamento da punição e com base no reforço intrínseco), quer a existência de novas variantes (i.e. intenção para a aprendizagem no sentido de conseguir mudança, recompensa, experiências e “relacionamento interpessoal”). No que diz respeito às meso-estratégias de aprendizagem verificou-se uma replicação das categorias habitualmente verificadas no quadro teórico SAL (e.g. aprendizagem por compreensão, memorização e organização).

Palavras Chave: Abordagens à aprendizagem, Orientações motivacionais, Meso-Estratégias de aprendizagem, Ensino Básico.

Introdução

A perspectiva das abordagens dos estudantes à aprendizagem (*Students' Approaches to Learning – SAL*) constitui-se como uma das temáticas chave de investigação e intervenção no processo de aprendizagem e centra-se no modo como os estudantes se relacionam com as tarefas de aprendizagem em contexto educacional. Esta perspectiva permite compreender as diferenças individuais no confronto com a aprendizagem e deste modo possibilita também compreender a variação no sucesso e na qualidade dos seus produtos de aprendizagem, podendo também potenciar o melhoramento dos mesmos. O estudo das abordagens à aprendizagem teve a sua génese nas investigações de Marton e Säljö (1976), nos anos 70, mediante evidências de que os estudantes abordavam as tarefas de aprendizagem utilizando diferentes níveis de processamento: de “superfície”, através da memorização literal dos conteúdos ou de “profundidade”, com a intenção de compreender os seus significados. Estes estudos, na universidade de Gotemburgo, vieram colocar ênfase na dimensão estratégica da aprendizagem, constituindo-se esta como a componente cognitiva da abordagem à aprendizagem. A esta componente juntou-se mais tarde uma componente afetiva, que têm em conta a motivação do estudante face à aprendizagem (Biggs, 1979; Ramsden, 1988) e que na perspectiva SAL é encarada como a orientação motivacional do estudante para a aprendizagem. Vários estudos demonstram a relação entre a motivação e o processo de aprendizagem nos estudantes (Entwistle & Ramsden, 1983; Kyndt, Docky, Struyven & Cascallar, 2011) e a literatura define normalmente três orientações motivacionais centrais (e.g. Biggs, 1987): instrumental, intrínseca e de realização. A motivação instrumental diz respeito à realização do mínimo exigido, de modo a evitar o insucesso. A motivação intrínseca implica um envolvimento pessoal pelo prazer da tarefa de aprendizagem. Finalmente a motivação de realização surge ligada à obtenção

de resultados elevados e de um desempenho elevado. Por outro lado, a literatura desta área refere-se habitualmente a três tipos de estratégia de aprendizagem (e.g. Biggs, 1987): de superfície, de profundidade e de organização.

A estratégia de superfície privilegia o uso de memorização literal e passiva da informação. A estratégia de profundidade centra-se na compreensão e reflexão crítica dos conteúdos. Finalmente a estratégia de organização envolve uma gestão e planeamento estruturado e intencional das condições do estudo, focando-se no aspeto contextual da aprendizagem (Biggs, 1978).

Relativamente à tipologia das abordagens, a investigação parece ainda apontar para a existência de três abordagens à aprendizagem nos estudantes (Biggs, 1987; Entwistle, 1997). Uma abordagem de superfície à aprendizagem conjuga uma orientação motivacional instrumental com uma estratégia de superfície e expressa um objetivo de corresponder às necessidades mínimas da aprendizagem, empregando estratégias como a memorização e reprodução literal de informação. A abordagem de organização (ou sucesso), caracteriza-se por uma motivação empenhada em obter resultados elevados e uma estratégia de organização e gestão do estudo, com vista à conformidade com os critérios de avaliação definidos. Finalmente a abordagem de profundidade envolve a adoção de uma orientação motivacional intrínseca e uma estratégia profunda, revelando o objetivo do estudante em retirar prazer da aprendizagem, através de uma estratégia de compreensão da informação.

Esta tricotomia de abordagens referida nem sempre foi verificada na investigação empírica; existem alguns estudos que demonstram que o estudante poderá adoptar diferentes combinações de abordagens à aprendizagem em simultâneo (Bowden, Abhayawansa & Manzin, 2015). Os alunos asiáticos são uma população que

têm demonstrado em vários estudos a utilização conjunta de estratégias de compreensão e memorização das matérias (Kember, 1996).

Partindo da visão integradora do *modelo 3P* de Biggs (1991), que conceptualiza a influência de variáveis pessoais (i.e. características do estudante) e de variáveis contextuais (e.g. currículo, métodos de ensino, avaliação) nas abordagens à aprendizagem, e variáveis de produto ou que por sua vez influenciam os resultados dessa aprendizagem (e.g. sucesso escolar, qualidade da aprendizagem), é pertinente verificar a relação entre as abordagens à aprendizagem e as variáveis referidas.

No domínio das variáveis pessoais, algumas investigações (das quais se fornecem alguns exemplos a seguir) sublinham a relação entre a adoção de certas abordagens à aprendizagem e determinadas características dos estudantes (Burnett & Proctor, 2002; Mak e Chik, 2011; Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen & Hirsto, 2010; Smyth, Mayor, Platow, Grace & Reynolds, 2015). O estudo de Smyth et al (2015) demonstrou que a identificação com as disciplinas do curso universitário parece predizer as abordagens de profundidade à aprendizagem nos estudantes. As abordagens à aprendizagem são neste estudo influenciadas não só pelo auto-conceito geral dos estudantes mas também pelo seu autoconceito relativo às disciplinas assim como pelas normas veiculadas no seu contexto de aprendizagem. Também Parpala et al (2010) verificaram que as abordagens à aprendizagem variam conforme as disciplinas ou áreas de ensino em função das preferências de aprendizagem (i.e. grau de autonomia, tipo de relação professor-aluno) dos estudantes, ou seja, das suas preferências e gostos pessoais. Burnett e Proctor (2002) verificaram a relação entre as abordagens à aprendizagem e várias componentes do autoconceito de estudantes do 6º/7º anos (i.e. autoconceito escolar, autoconceito para a leitura, autoconceito para a matemática e autoconceito para a aprendizagem). O estudo encontrou correlações negativas fracas

entre o autoconceito para a aprendizagem e a abordagem de superfície à aprendizagem; verificou também correlações positivas e significativas entre a abordagem de profundidade e o autoconceito escolar e para aprendizagem. Mak e Chik (2011) reportaram a existência de diferenças significativas no uso de abordagens de profundidade e de organização numa amostra de estudantes coreanos a frequentar ensino bilingue no 7º ano, consoante as suas capacidades na aprendizagem do Inglês. Estes autores verificaram assim que os estudantes com baixa capacidade demonstraram uma tendência significativamente mais reduzida de adoção de abordagens de profundidade na aprendizagem do Inglês, quando comparados com estudantes de alta e média capacidade.

No âmbito da influência contextual, a literatura demonstra existir uma relação significativa entre a adoção de certas abordagens à aprendizagem e determinadas características do contexto, como sejam os métodos e práticas de ensino (Ali & El Sebai, 2010; Beyaztaş & Senemoğlu, 2015). Relativamente às práticas educativas, dois estudos demonstraram a relação entre certos métodos de ensino e avaliação e a adoção de abordagens nos estudantes: Ali e El Sebai (2010) demonstraram, num estudo experimental com estudantes de enfermagem, que o método de resolução de problemas se constitui como um método eficaz para encorajar a adopção de uma abordagem de profundidade nos estudantes. Beyaztaş e Senemoğlu, (2015), verificaram, no seu estudo com estudantes universitários turcos, que a estratégia de profundidade era potenciada por metodologias de ensino mais abertas e participativas. Deste modo verificou-se que os estudantes tendem a escolher uma estratégia profunda de aprendizagem quando os seus professores utilizam a investigação, o questionamento e a avaliação por ensaio escrito.

Finalmente existem evidências que as abordagens à aprendizagem influenciam o produto dessa aprendizagem (Abd-El-Fattah & Patrick, 2011; Alamdarloo, Moradi & Deshiri, 2012; Otunuku, Brown & Arini, 2013; Trigwell, Ashwin & Millan, 2013). A abordagem de superfície tende a relacionar-se com um rendimento e uma qualidade de aprendizagem mais reduzidos (Entwistle, Tait & McCune, 2000). Contrariamente, as abordagens de profundidade e de organização, tendem a relacionar-se com um rendimento e uma qualidade de aprendizagem mais elevada (Betoret & Artiga, 2011; Asikainen, 2014). No entanto a literatura em abordagens à aprendizagem também tem revelado resultados contraditórios neste campo. Num estudo de 2013, Trigwell e colaboradores verificaram ser a abordagem de superfície a predizer o rendimento académico, juntamente com a motivação e a auto-eficácia percebida pelos estudantes. Neste estudo a abordagem de profundidade à aprendizagem não se relaciona com o rendimento académico, o que sugere a necessidade de explorar melhor a relação destas variáveis noutros contextos de aprendizagem, em interação com outras variáveis e utilizando métodos multivariados de análise. Também Karagiannopoulou e Milienos (2015) verificaram que a abordagem de profundidade não teve qualquer efeito direto no sucesso académico dos estudantes. No entanto neste estudo foram encontrados efeitos indiretos mediadores das abordagens de superfície e de organização entre o contexto de aprendizagem e o sucesso académico, demonstrando que as abordagens dos estudantes podem atuar como variáveis mediadoras, juntamente com a percepção do contexto de ensino-aprendizagem, no rendimento académico do estudante. No sentido contrário, Asikainen (2014) verificou, num estudo sobre as abordagens à aprendizagem em estudantes de Biociências, que a abordagem de profundidade predizia o sucesso académico no final do curso.

Abordagens à aprendizagem em alunos do ensino básico

A perspectiva SAL teve o seu maior desenvolvimento em investigações sobre estudantes do ensino superior ou do ensino secundário, não existindo abundante investigação em faixas etárias e níveis escolares mais elementares. Meng (2015) verificou, no seu estudo com crianças do ensino pré-escolar, a existência de “abordagens positivas à aprendizagem” (i.e. gosto pela aprendizagem colaborativa e perseverança nas tarefas) que, ao moderarem as competências de leitura e ortografia, constituem-se também como fatores protetores de uma aprendizagem de reduzida qualidade na sala de aula.

Os estudos de Gomes (2010; 2011; 2013) demonstraram claramente a existência de diferentes abordagens à aprendizagem em estudantes brasileiros do ensino básico e médio; nomeadamente, no estudo de 2013 apresenta-se uma distinção entre a presença de uma abordagem de superfície e uma abordagem de profundidade nestes estudantes. Nos estudos de 2010 e 2011 o autor refere a existência de quatro perfis de estudantes: os caracterizados como detentores de uma elevada abordagem de profundidade e reduzida abordagem de superfície – apelidados de “profundos”, os estudantes referidos como “superficiais”, detendo uma reduzida abordagem de profundidade e elevada abordagem de superfície, os “estratégicos”, caracterizados por elevadas abordagens de profundidade e superfície e os “não estratégicos”, que detêm reduzidas abordagens de profundidade e de superfície. Em termos de rendimento escolar os estudantes “profundos” apresentaram-no mais elevado que os estudantes “superficiais”.

Alguns estudos também se debruçaram sobre a relação entre as abordagens à aprendizagem em estudantes de níveis escolares mais baixos e o seu rendimento escolar. O estudo de Gomes (2011) demonstrou igualmente que o desempenho dos estudantes

não foi explicado mutuamente pelas abordagens de profundidade ou de superfície; ou seja, quando ocorre uma correlação com significado entre uma das abordagens e o rendimento escolar não ocorre com a outra abordagem. Este resultado parece evidenciar um caráter cíclico e dinâmico no desenvolvimento das abordagens à aprendizagem à aprendizagem e sugere a necessidade de explorar a influência de outras variáveis nesta dinâmica. Hacieminoglu, Yilmaz-Tuzun e Ertepinar (2009; 2016) verificaram nos seus estudos com estudantes do 7º ano do ensino básico relações significativas entre algumas componentes das suas abordagens à aprendizagem (i.e: aprendizagem significativa e memorização literal), o rendimento escolar e as atitudes na disciplina de ciências. O estudo de 2009 destes autores atestou a relação significativamente positiva da aprendizagem significativa no rendimento escolar e significativamente negativa da memorização literal nesse mesmo rendimento. Em 2016 os mesmos autores verificaram uma relação positiva e significativa entre a abordagem de profundidade (aprendizagem significativa) e uma relação negativa e significativa entre a abordagem de superfície (memorização literal) e a atitude perante a área de ciências. O estudo de McDermont, Rikoon e Fantuzzo (2014), com crianças do pré-escolar e do 1º ano de ensino básico, investigou as trajetórias de rendimento escolar e académico no segundo ciclo (i.e. proficiência académica na leitura, vocabulário, linguagem, matemática e ciências) face à presença de algumas constituintes embrionárias das abordagens à aprendizagem (i.e. “motivação para a competência” e “persistência na atenção”). Observou-se uma deterioração da motivação ao longo do percurso académico das crianças cujo rendimento no ensino pré-escolar era pobre e cuja motivação académica era menor. No sentido oposto, este estudo também observou que a probabilidade de insucesso académico diminui ao longo do tempo para as crianças que pontuaram um valor médio na avaliação do desempenho, motivação e persistência.

García, Rodríguez, Betts, Areces e González-Castro (2016) demonstraram essa mesma influência no seu estudo, que analisou o valor preditivo das abordagens de superfície e de profundidade à aprendizagem no sucesso na disciplina de matemática, numa amostra de estudantes espanhóis do ensino elementar (i.e. 5º/ 6 º ano de escolaridade). Verificou-se, neste estudo, que a abordagem de superfície predizia negativamente o sucesso na disciplina de matemática.

Estes estudos parecem demonstrar que as abordagens à aprendizagem, nas suas constituintes cognitivas e emocional estão já embrionariamente presentes nos estudantes desde o nível pré-escolar, exercendo desde muito cedo um importante papel na aprendizagem e no sucesso escolar.

Constitui-se como objetivo do presente estudo a exploração e a compreensão das componentes das abordagens à aprendizagem (i.e. motivação e meso-estratégia de aprendizagem) em estudantes do primeiro ciclo de ensino básico. Especificamente, este estudo desejou explorar uma possível replicação das variantes daquelas constituintes das abordagens à aprendizagem, identificadas por estudos da perspectiva SAL especialmente com amostras de estudantes de ensino superior ou secundário, em estudantes do primeiro ciclo de ensino básico. Pretendeu-se ainda verificar a possível existência de novas variantes das constituintes das abordagens à aprendizagem e deste modo contribuir quer para o aprofundamento e compreensão desse fenómeno nesta população de estudantes menos explorada, quer para um maior ajustamento na intervenção sobre o mesmo.

Método

A recolha dos dados do estudo realizou-se mediante uma entrevista semiestruturada sobre as abordagens à aprendizagem, nomeadamente as orientações motivacionais e as meso-estratégias de aprendizagem. Procedeu-se ao tratamento de dados através de uma análise de conteúdo, utilizando como referência a abordagem qualitativa Fenomenográfica.

Dezasseis alunos do quarto ano de escolaridade do ensino básico público compõem a amostra, sendo que 63% são rapazes e 38% raparigas. A sua média de idade situa-se nos nove anos (variando entre os nove e dez anos, $DP= 0.342$) e metade dos participantes (8 estudantes) frequentavam escolas urbanas (i.e. escolas situadas em cidades com cerca de quinze mil habitantes) e a restante metade (8) escolas rurais (i.e. um lugar de tipo não urbano, com menos de mil habitantes). O contexto escolar dos participantes constituiu-se por escolas básicas de primeiro ciclo, com jardim-de-infância inserido nas instalações. A escola dos participantes do contexto urbano constituiu-se como um edifício contendo sete salas de aula para o nível de primeiro ciclo e quatro salas do nível pré-escolar. Dispunha ainda de biblioteca e sala de apoio. Esta escola continha cerca de duzentos alunos, albergando um terço da população escolar de primeiro ciclo e pré-escolar da freguesia de origem. Por se tratar de um centro escolar de dimensão grande, onde as turmas também continham um elevado número de estudantes vinte a vinte cinco estudantes por turma), o tipo de contexto aponta para um ambiente de aprendizagem menos individualizado e mais massificado. Os estudantes do contexto escolar rural eram oriundos de uma escola com duas turmas do tipo misto, isto é, turmas onde eram lecionados vários anos escolares em simultâneo, a nível de primeiro ciclo de escolaridade. O conjunto escolar era composto por duas salas de aula deste tipo e um refeitório/sala de convívio, sendo que o jardim-de-infância se situava em

edifício próximo. Este contexto escolar indica um ambiente de aprendizagem mais individualizado e menos massificado.

A constituição da amostra deu-se por conveniência e a determinação da sua dimensão foi estabelecida mediante a saturação das categorias evidenciadas pela análise de conteúdo efetuada. Tal procedimento determinou que se realizassem dezasseis entrevistas, não se verificando novas categorias face às anteriores quinze realizadas.

A realização das entrevistas teve a autorização prévia do Ministério da Educação e o consentimento informado das direções dos estabelecimentos de ensino dos estudantes e dos seus encarregados de educação.

A recolha dos dados de análise deu-se através da realização de entrevistas individuais que seguiram um guião de entrevista anteriormente construído e validado por dois estudantes do mesmo nível de escolaridade. Este guião (Anexo 2) baseia-se em seis questões que exploram as duas dimensões que compõem as abordagens à aprendizagem: a dimensão “Orientações motivacionais para a aprendizagem” (i.e. o tipo de motivação para a aprendizagem) e a dimensão “Meso-Estratégias de aprendizagem” (i.e. o tipo de meios/procedimentos utilizados para confrontar as tarefas de aprendizagem). Na dimensão “Orientações motivacional para a aprendizagem” exploraram-se as sub-dimensões “*Intenções para a aprendizagem*” (i.e. tipos de motivos/causas que levam o estudante a aprender); “*Investimento na aprendizagem*” (i.e. grau de investimento do estudante na aprendizagem), “*Perceção da tarefa de aprendizagem*” (i.e. noção do estudante face às tarefas de aprendizagem enquanto obrigação, prazer ou meio de obter boas classificações), “*Valorização do tempo empregue na aprendizagem*” (i.e. valorização do estudante sobre o tempo empregue na aprendizagem enquanto positivo, negativo ou dependente do resultado) e “*Reações às situações de avaliação*” (i.e. tipo de reação emocional do estudante face às situações de

avaliação). Na dimensão “*Meso-Estratégia de aprendizagem*” pretendeu-se aceder às meso-estratégias utilizadas pelo estudante na aprendizagem, com enfoque no grau em que a aprendizagem se baseia mais na memorização, na compreensão ou num misto das duas.

A realização das entrevistas pautou-se por um modelo semi-estruturado, onde existia a possibilidade de reformular e/ou complementar as questões originalmente previstas, tendo em conta as respostas dos estudantes e os objetivos propostos.

A realização das entrevistas deu-se na biblioteca ou sala de convívio dos estabelecimentos escolares dos participantes, dentro do horário escolar. Tiveram a duração média de vinte minutos e iniciaram-se através de informações sobre a colaboração voluntária, a confidencialidade das respostas e solicitando a gravação em formato áudio, para subsequente transcrição e estudo.

Foi levada a cabo uma análise de conteúdo seguindo uma abordagem intermédia entre o método dedutivo e indutivo, como preconizado por Miles e Huberman (1994). Seguindo esta visão iniciou-se a análise através da seleção de um critério de segmentação das respostas em unidades de análise, para categorização. Após esta seleção deu-se a construção de um sistema de categorias de análise, através da categorização realizada às unidades fragmentadas. Finalmente testou-se a confiança das categorias evidenciadas mediante uma comparação inter-juízes. A segmentação das respostas em unidades de análise teve uma fase inicial de treino, onde dois analistas, de forma autónoma segmentaram vinte e cinco por cento das unidades de análise e compararam a sua segmentação. Após esta fase foram segmentadas todas as unidades de análise de todas as entrevistas pelos dois analistas, de forma independente e posteriormente discutidas até à obtenção de um consenso.

Utilizou-se um método dedutivo para a segmentação das unidades, empregando também o critério “temático”, tal como referido por Flores (1994). Este método e critério consideram como unidade a segmentar cada fração de resposta que contivesse referência no seu conteúdo às dimensões e sub-dimensões consideradas. A categorização regeu-se pelo método “intermédio” de análise, onde se considerou primeiro o referencial teórico como base e as categorias frequentemente reconhecidas pela investigação, referida na seção introdução. No entanto existiu também a atenção e sensibilidade face a novas categorias não identificadas em estudos anteriores. A estabilidade do sistema de categorias foi concretizada após vários *loops* de análise. Numa primeira abordagem construiu-se uma grelha de análise, para cada dimensão, baseada nas categorias já identificadas pela investigação nas abordagens à aprendizagem. Com esta grelha realizou-se uma análise inicial das unidades segmentadas, verificando a correspondência com as categorias previstas na investigação e as categorias emergentes ou refutadas. Posteriormente construiu-se uma segunda grelha de análise com as categorias comprovadas e as emergentes, esta empregue numa segunda análise de todas as unidades segmentadas. Os resultados desta segunda análise permitiram chegar a um sistema derradeiro de categorias de abordagens à aprendizagem, explanados na seção Resultados. Todas as fases iniciais da categorização das unidades foram realizadas por dois analistas, mediante discussão. A categorização final, que será apresentada na secção dos Resultados foi efetuada por dois juízes independentes, com vista ao cálculo do “acordo inter-juízes” e ao estudo da sua validade. Para realizar este estudo utilizou-se a fórmula indicada por Bakeman e Gottman (1986): $PA = (FA / (FA + FD)) / 100$; onde PA significa percentagem de acordo, FA frequência de acordos e FD frequência de desacordos. Na tabela 9 indicam-se os valores do acordo inter-juízes.

Tabela 9.

Acordo inter-juízes quanto às categorias orientações motivacionais e meso-estratégias de aprendizagem

		Orientações Motivacionais		Meso-estratégias de aprendizagem	
Intenção para a aprendizagem	Investimento na aprendizagem	Percepção da tarefa de aprendizagem	Valorização do tempo empregue na aprendizagem	Reações à avaliação da aprendizagem	
65.5%	84.2%	95.5%	92.3%	89.3%	75.0%

Em termos percentuais, o acordo inter-juízes registou valores entre os 65.5% (na dimensão *Intenção para a aprendizagem*) e 95.5% (na dimensão *Percepção da tarefa de aprendizagem*), verificando-se uma média de 83.3 % de concordância. Contabilizou-se também a frequência relativa (%) de cada categoria na amostra de estudantes, com vista à exploração da representatividade das categorias utilizando para o efeito o programa de análise qualitativa NVivo 10.

Resultados

A análise de conteúdo realizada às entrevistas e exposta na seção anterior do método permitiu evidenciar uma variação de categorias na amostra estudada, para cada uma das dimensões e sub-dimensões equacionadas.

Dimensão “Orientações motivacionais para a aprendizagem”

Sub-Dimensão “Intenção para a aprendizagem”

Na sub-dimensão “*Intenção para a aprendizagem*” (Tabela 10), verificaram-se seis categorias ou tipos de intenções diferentes. A categoria “*evitamento da punição*” diz respeito à intenção de aprender para evitar castigos que podem decorrer da não aprendizagem. O “*reforço intrínseco*” foi a segunda categoria encontrada e remete para

uma intenção de aprender pelo interesse, pelo gosto ou pelo ganho próprio percebido pelo estudante no processo de aprendizagem. A terceira categoria revelada é a “*mudança*” e demonstra uma intenção para a aprendizagem que se baseia na aspiração do desenvolvimento e da transformação pessoal do estudante. A “*recompensa*” é a quarta categoria verificada, expressando esta uma intenção de aprendizagem que se baseia no auferimento de uma consequência ou contrapartida positiva externa. Como exemplos destas recompensas externas poderemos apontar as recompensas dos pais ou classificações escolares altas. A quinta categoria constitui-se como “*experiências*” e foca uma intencionalidade de usufruto de novas e diferentes experiências no âmbito escolar mas fora do domínio da aprendizagem. A sexta e última categoria diz respeito ao “*relacionamento interpessoal*” e centra a intenção de aprender como forma de permitir a relação com os outros estudantes, no sentido da criação ou manutenção de amizades.

Tabela 10.*Sub-dimensão “Intenção para a aprendizagem”*

Categoria	Definição	Exemplo
Evitamento de punição	Intenção de aprender para evitar punições.	(...) Os meus pais disseram se eu não passar de ano, do 3º para o 4º ia ficar o verão todo em casa e eu esforcei-me para isso e então não fiquei (...)
Reforço Intrínseco	Intenção de aprender pelo ganho inerente ao processo de aprendizagem	“Gosto de aprender, vou a escola porque gosto de aprender (...)”
Mudança	Intenção de aprender para se desenvolver	“Podia perder a minha inteligência”
Recompensa	Intenção de aprender para auferir uma consequência positiva externa (por ex.: recompensas dos pais; classificações elevadas)	(...) depois se eu tiver muito bem na escola, ganho recompensas dos meus pais.”
Experiências	Intenção de aprender para fruir experiências não relacionadas com a aprendizagem escolar.	“(Na escola) vivo novas aventuras como ontem, que apareceu um cão cá dentro e estava a correr atrás de mim. “
Relacionamento interpessoal	Intenção de aprender para se relacionar com outros alunos (fazer novas amizades, manter as amizades)	“(a escola) é um sítio onde convivo com as pessoas, às vezes conheço pessoas novas (...)”

Sub-dimensão “Investimento na aprendizagem”

No que diz respeito a esta sub-dimensão (Tabela 11) foram verificadas quatro categorias, que explicitam a percepção do grau de investimento que o estudante coloca nas tarefas de aprendizagem. Verificámos, deste modo nas categorias uma variação de “reduzido”, “elevado”, “mediano” e “variável” investimento na aprendizagem.

Tabela 11.*Sub- Dimensão “Investimento na aprendizagem”*

Categoria	Definição	Exemplo
Reduzido	Reduzido investimento na aprendizagem	“Quase nunca, tenho preguiça.”
Elevado	Elevado investimento na aprendizagem	“(…) depois quando a professora fala nas matérias, eu ...concentro-me logo, não paro de olhar para o quadro. E ainda por cima de maneira esquisita (...) por causa que quero ver mesmo. Mesmo, mesmo, mesmo.”
Mediano	Mediano investimento na aprendizagem.	“ Faço médio, porque às vezes estou um bocadinho desconcentrado, depois quando a professora fala nas matérias, eu...concentro-me logo, não paro de olhar para o quadro.”
Variável	Investimento variável na aprendizagem	“ Sim, nos testes esforço-me mais, mas só que no resto não me esforço tanto.”

Subdimensão “Percepção da tarefa de aprendizagem”

Em termos de percepção da tarefa de aprendizagem (Tabela 12) verificou-se a presença de cinco categorias distintas. A categoria “*competitiva*” refere-se a uma percepção da tarefa de aprendizagem como criadora de uma situação competitiva com o lazer. A segunda categoria refere a percepção da tarefa como “*difícil*”, ou seja, como algo com um grau de dificuldade elevado. A terceira categoria evidencia uma percepção da tarefa de aprendizagem como “*cansativa*”, ou seja, como causadora de uma sensação de cansaço e carga. A quarta categoria verificada é a percepção da tarefa como “*ansiosgénica*”, ou seja como causadora de alguma ansiedade no confronto com as mesmas. Finalmente a quinta categoria diz respeito a uma visão da tarefa como “*prazerosa*”, causando uma sensação de prazer e contentamento na sua realização.

Tabela 12.*Sub- dimensão “Percepção da tarefa de aprendizagem”*

Categoria	Definição	Exemplo
Competitiva	Percepção da tarefa de aprendizagem como competitiva com o lazer.	“(Não gosto de fazer as tarefas) Quando me apetece ir brincar.”
Difícil	Percepção da tarefa de aprendizagem como difícil.	“Mais ou menos. É não saber muito bem as coisas e estar com dificuldade”
Cansativa	Percepção da tarefa de aprendizagem como cansativa.	“Nessa parede branca estão lá pendurados muitos menus (...) económicos e saudáveis, do dia da alimentação. Esse trabalho, por acaso, foi um bocado cansativo. Tínhamos lá de estar a procurar, a procurar.”
Ansiogénica	Percepção da tarefa de aprendizagem como ansiogénica.	“Quando é de matemática, às vezes preciso de um bocado de ajuda, mas quando é de outros sítios, não, mas sinto-me um bocado nervosa sempre que vou ao quadro.”
Prazerosa	Percepção da tarefa de aprendizagem como prazerosa.	“Sinto-me feliz, porque gosto de fazer as coisas que tenho, que a professora me dá.”

Sub-dimensão “Valorização do tempo empregue na aprendizagem”

Relativamente à *valorização do tempo empregue na aprendizagem* (Tabela 13) verificou-se a presença de duas categorias antinómicas e uma terceira referente à variabilidade desses dois polos. Assim verificou-se que o tempo despendido na aprendizagem é valorizado “*negativamente*”, “*positivamente*” ou de forma “*variável*”.

Tabela 13.*Sub-dimensão “Valorização do tempo empregue na aprendizagem”*

Categoria	Definição	Exemplo
Negativa	Percepção do tempo despendido na aprendizagem como negativo.	“Demoro muito tempo (...) porque levo muito tempo a fazer uma coisa, porque não sei muito bem.”
Positiva	Percepção do tempo despendido na aprendizagem como positivo.	“Mais rápido (...) É bom.”
Variável	Percepção do tempo despendido na aprendizagem como variável (entre o positivo e o negativo)	“Quando estou a fazer as tarefas que eu gosto passa mais rápido, porque não estou distraída, mas quando estou a fazer as de matemática demora muito, muito tempo.”

Sub-dimensão “Reacções à avaliação da aprendizagem”

A última sub-dimensão concernente às orientações motivacionais dos estudantes refere-se às *reações à avaliação da aprendizagem*, como se expressa na tabela 14. Foram verificadas três categorias. A primeira categoria diz respeito à reação de “*ansiedade*”, que se refere a estados de perturbação ou inquietação face à avaliação. Também se aponta uma reação de “*descontração*” face à mesma avaliação, correspondendo a um comportamento calmo e não tenso perante a última. A terceira categoria refere-se a uma “*tensão positiva*” ou seja, a uma excitação psicológica que mobiliza à ação de forma positiva.

Tabela 14.

Sub-dimensão “Reações à avaliação da aprendizagem”

Categoria	Definição	Exemplo
Ansiedade	Reação de ansiedade face à avaliação.	“(…) um bocado nervosa, tenho medo de errar. “
Descontração	Reação de descontração e face à avaliação	“Eu troco o nervosismo pela confiança.”
Tensão positiva	Reação de tensão psicológica mobilizadora da ação face à avaliação.	“Fico nervoso, fico distraído, mas consigo fazer as coisas.”

Dimensão “*Meso-estratégias de aprendizagem*”

Nesta dimensão pretendeu-se aceder às estratégias que os estudantes utilizam quando se confrontam com as tarefas de aprendizagem. Foram apuradas quatro categorias (Tabela 15). A primeira meso-estratégia verificada foi a da “*memorização*”, que corresponde uma retenção literal e mecanizada da informação a aprender . A “*compreensão*” foi outra das estratégias de aprendizagem referidas pelos estudantes, equivalendo ao entendimento dos conteúdos. Uma categoria intermédia foi também apurada, a “*compreensão e memorização*”, significando a conjugação das duas estratégias atrás descritas, na ordem referida. Por último verificou-se a estratégia de “*organização*”, que pressupõe a gestão do comportamento pessoal e das suas constituintes relacionadas com a aprendizagem, como a organização do tempo de estudo, disciplina, etc.

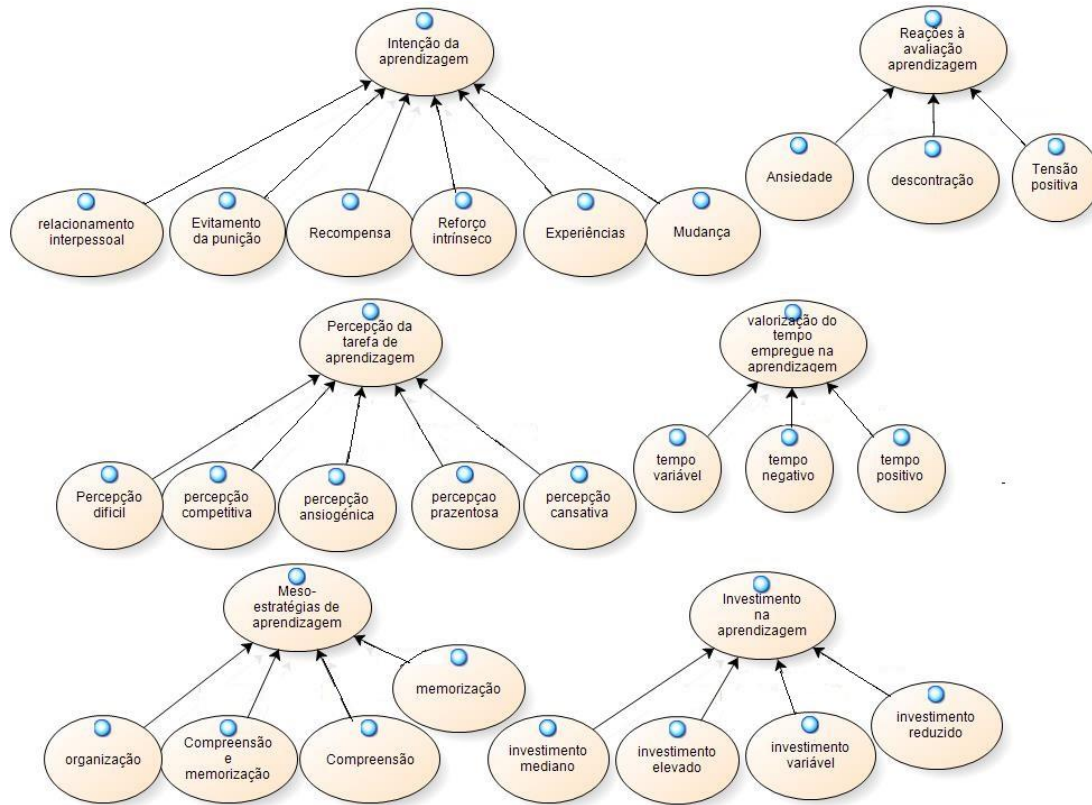
Tabela 15.*Dimensão “Meso-estratégias de aprendizagem”*

Categoria	Definição	Exemplo
Memorização	Memorização mecânica/literal da informação.	“Ler aquilo muitas vezes. Copiar muitas vezes (...)”
Compreensão	Compreensão dos conteúdos	“Compreendermos as coisas é importante, se nós não compreendermos as coisas bem, como fazer exercícios, fazemos mal.”
Compreensão e Memorização	Utilização conjugada das estratégias de compreensão e memorização.	“(...)nós temos de perceber porque é que elas [as matérias] são assim para as conseguirmos memorizar bem. ”.
Organização	Organização do comportamento pessoal (gestão do tempo; cumprimento de tarefas; disciplina)	“Sabermos-nos comportar. “

No sentido de organizar e apresentar uma leitura global e sintética do sistema de categorias encontrado, foi elaborado um mapa conceptual, apresentado na modelo descritivo da Figura 4.

Figura 4.

Modelo descritivo do sistema de categorias



Procedeu-se também a uma análise de representatividade das categorias (i.e. frequência relativa), com o objetivo de explorar a sua incidência e verificar o seu peso na amostra de estudantes. Esta análise encontra-se expressa na tabela 16 e no gráfico do Figura 5.

Verifica-se que na sub-dimensão *Intenção para a aprendizagem* a maior parte dos estudantes expressou o *evitamento da punição* (62.5%) como maior motivação para a aprendizagem, seguido do *relacionamento interpessoal* (37.5%). O *reforço intrínseco* foi a terceira categoria mais referida (25%). A categoria *experiências* revela algum desfasamento das anteriores (18.75%), seguida da categoria *mudança*, com uma frequência relativa não tão distante da anterior (12.5%). Finalmente a categoria *recompensa* demonstrou ser a menos representativa na sub-dimensão (6.25%). Na sub-

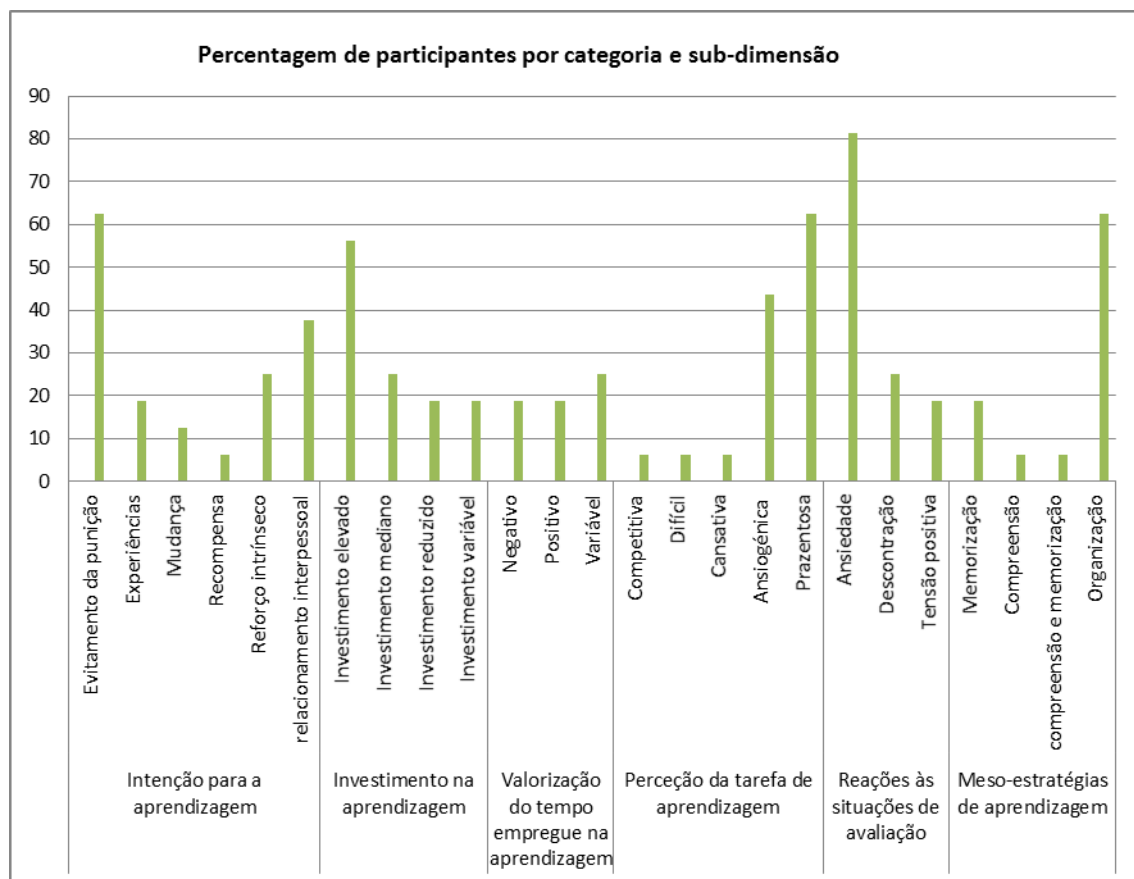
dimensão *Investimento na aprendizagem* a maior parte dos estudantes inquiridos referiu realizar um investimento elevado (56.25%) e a menor parte referiu *investimentos reduzidos* ou *variáveis* (18.75%). Um número mediano (25%) dos estudantes afirmaram realizar um investimento *mediano*. No que concerne à sub-dimensão *Valorização do tempo empregue na aprendizagem* a valorização *variável* obteve maior expressão (25%) contra uma menor expressão de valorização *positivo* (18.75%) e *negativo* (18.75%). Na sub-dimensão *percepção da tarefa de aprendizagem* uma maioria de estudantes considera a mesma como *prazerosa* (62.5%), mas também uma percentagem expressiva (43.75%) a considera como *ansiosígenica*. As categorias *competitiva*, *difícil* e *cansativa* foram as que menos expressão detiveram, todas elas apresentando uma mesma frequência relativa reduzida (6.25%). Na sub-dimensão *reações às situações de avaliação*, a *ansiedade* tem maior expressão (81.25%), a *descontração* tem um peso menor (25 %) seguida da *tensão positiva* (18.75%). Finalmente na dimensão das *meso-estratégias de aprendizagem* a *organização* é a categoria mais frequente (62.5%), seguida da *memorização* (18.75%), sendo que a *compreensão* e a *compreensão e memorização* detêm ambas a menor e mesma frequência (6.25%), com grande desfasamento da categoria de *organização*.

Tabela 16.*Representatividade das categorias na amostra de participantes*

Dimensões	Sub-Dimensões	Categorias	N participantes	%
Orientações Motivacionais	Intenção para a aprendizagem	Evitamento da punição	10	62.5
		Reforço intrínseco	4	25.0
		Mudança	2	12.5
		Recompensa	1	6.25
		Experiências	3	18.75
		Relacionamento interpessoal	6	37.5
	Investimento na aprendizagem	Reduzido	3	18.75
		Elevado	9	56.25
		Mediano	4	25.0
		Variável	3	18.75
	Valorização do tempo empregue na aprendizagem	Negativo	3	18.75
		Positivo	3	18.75
		Variável	4	25.0
	Percepção da tarefa de aprendizagem	Competitiva	1	6.25
		Difícil	1	6.25
		Cansativa	1	6.25
		Ansiogénica	7	43.75
		Prazentosa	10	62.5
	Reações à avaliação da aprendizagem	Ansiedade	13	81.25
		Descontração	4	25.0
		Tensão positiva	3	18.75
Meso-estratégias de aprendizagem		Memorização	3	18.75
		Compreensão	1	6.25
		Compreensão e memorização	1	6.25
		Organização	10	62.5

Figura 5.

Gráfico de representatividade das categorias na amostra de participantes



Discussão

Os resultados apresentados evidenciaram uma replicação, nos estudantes de 1º ciclo entrevistados, dos principais tipos de orientações motivacionais e meso-estratégias de aprendizagem conhecidos da investigação em abordagens à aprendizagem, tipicamente verificadas em estudantes do ensino superior ou secundário. Para além desta replicação de orientações motivacionais e meso-estratégias de aprendizagem, cuja expressão é particular a participantes de uma faixa etária e nível de escolaridade mais reduzido, os resultados evidenciam ainda a emergência de novas variantes da primeira daquelas variáveis.

Na dimensão *Orientações motivacionais* e na sub-dimensão *Intenção para a aprendizagem* verificaram-se seis categorias que caracterizam diferenciadamente a intenção que o estudante poderá deter quando se confronta com a aprendizagem.

A categoria “evitamento da punição” parece confirmar a existência neste contexto de uma orientação motivacional extrínseca de tipo instrumental (Biggs, 1987), que pressupõe que a ação de aprender terá de levar ao evitamento de uma consequência negativa determinada por agentes externos ao estudante. Note-se que o “evitamento da punição” foi a categoria mais expressiva, estando presente em 62.5% dos estudantes. Este resultado parece apontar para uma ênfase do caráter extrínseco e instrumental da motivação dos estudantes inquiridos, podendo para isso contribuir o contexto familiar do estudante, através da sua visão sobre a aprendizagem escolar. Rosário e colaboradores (2006) verificaram que as conceções de aprendizagem de estudantes portugueses do quinto ano de escolaridade e dos seus pais perspetivavam maioritariamente a aprendizagem como um aumento de conhecimentos e um processo que ocorre sobretudo através de procedimentos. Igualmente se verificaram intenções de cariz mais extrínseco que focam o sentido da aprendizagem do estudante em consequências externas mas positivas, como é o caso das categorias “experiências”, “relacionamento interpessoal” e “recompensa”. As categorias “Relacionamento interpessoal” (i.e. intenção de aprender para se relacionar com outros alunos) e “Experiências” (i.e. intenção de aprender para fruir experiências não relacionadas com a aprendizagem) podem ser explicadas pelo nível de desenvolvimento dos participantes que (mais do que acontecerá em estudantes de níveis mais avançados de escolaridade), os levará a estarem particularmente orientados para atividades lúdicas. Segundo as teorias de aprendizagem de cariz construtivista cognitivo e social (Piaget, 1975; Vygotsky, 1991) as atividades lúdicas (i.e. jogos) constituem-se, na infância, como um

importante instrumento de apreensão da realidade e da construção do conhecimento sobre o mundo, permitindo a aprendizagem através de processos como a imitação, a interação simbólica e a representação cognitiva (Piaget, 1975). A presença da categoria “recompensas” poderá indicar a utilização de incentivos externos à aprendizagem a que os estudantes estão expostos, quer em contexto escolar quer no contexto familiar.

Efetivamente esta estratégia é normalmente utilizada em contexto escolar, pelo professores, por exemplo através das classificações (“notas”) e de economias de fichas (e.g. “pontos bónus”; “estrelas de ouro”) (Freiberg & Lamb, 2009; Kohn, 1993). No que toca ao contexto familiar, esta é também identificada como uma estratégia educativa parental, a par da punição, durante o desenvolvimento da criança (Jakešová & Slezáková, 2016). Finalmente, nesta sub-dimensão verificaram-se intenções para a aprendizagem que parecem remeter para uma orientação motivacional intrínseca, como as categorias “Reforço intrínseco” e ainda uma nova variante, a categoria “mudança” (i.e. Intenção de aprender para se desenvolver) que perspetiva a ideia de desenvolvimento pessoal. A presença de uma intenção de reforço intrínseco (i.e. intenção de aprender pelo ganho inerente ao processo de aprendizagem) poderá demonstrar que os estudantes demonstram interesse e gosto nas matérias e áreas de estudo lecionados na escola, sendo o factor interesse o despoletar do gosto intrínseco.

Como foi referido na revisão de literatura descrita, o estudo de Parpala et al. (2012) demonstrou uma associação entre uma abordagem de profundidade, caracterizada, como sabemos, por uma motivação intrínseca e o gosto pela área de estudo/disciplinas. No que diz respeito à categoria “mudança” verifica-se um paralelismo com estudos de cariz fenomenográfico sobre as conceções de aprendizagem: o estudo de Marton, Dall’Alba & Beaty (1993) refere a existência de uma conceção de aprendizagem que representa a aprendizagem como uma mudança pessoal e um fenómeno que permite o

desenvolvimento pessoal. A existência desta categoria leva-nos a crer que tal como o ambiente familiar pode transmitir uma visão utilitarista e instrumental da aprendizagem, também poderá transmitir uma visão valorizadora da aprendizagem enquanto fonte de desenvolvimento e crescimento pessoal. Vários estudos demonstraram que as famílias, mesmo as que possuem menos recursos financeiros, culturais e sociais, se podem constituir como um elemento ativo e de apoio às aprendizagens dos seus filhos (Miano, 2011, Newman, Arthur, Staples & Woodrow, 2016; Newman, Zyglouris-Coe, 2007). Estes resultados confirmam assim em parte os evidenciados nos estudos da área temática das abordagens à aprendizagem. Considerando as duas principais abordagens à aprendizagem sugeridas pela teoria SAL (i.e. abordagem de superfície e abordagem de profundidade), verificamos que a categoria “evitamento da punição”, se identifica com a orientação motivacional instrumental, que se enquadra numa abordagem de superfície à aprendizagem, enquanto que a categoria “reforço intrínseco” parece demonstrar uma orientação motivacional intrínseca, relacionando-se esta com uma abordagem de profundidade à aprendizagem. As categorias “mudança”, “recompensa”, “experiências” e “relacionamento interpessoal” constituem-se como novas variantes da motivação para a aprendizagem, sendo que a categoria “mudança” se poderá associar a uma abordagem de profundidade à aprendizagem e as categorias “recompensas”, “experiências” e “relacionamento interpessoal” podem expressar uma abordagem de superfície, ao enfatizar o carácter extrínseco da aprendizagem.

Na sub-dimensão *Investimento na aprendizagem*, para além de verificados três graus de investimento (i.e. reduzido, elevado, mediano), também se verificou uma categoria “variável”, que poderá indiciar uma gestão do investimento na aprendizagem ou, contrariamente, uma ausência da sua autorregulação consciente (agindo-se em função dos impulsos no momento). A existência daqueles três graus de investimento poderá

evidenciar diferenças inter e intra individuais da energia investida na aprendizagem correlativas às variações nas intenções para a aprendizagem e no próprio interesse pelas tarefas de aprendizagem. A maioria dos estudantes refere um “investimento elevado”(56.25%), podendo isto apontar para uma consciencialização, já nesta fase de escolaridade, da dedicação e aplicação que as aprendizagens requerem. Efetivamente, o tipo de aprendizagens requeridas nesta fase (i.e. leitura, escrita, aritmética) poderá exigir dos alunos um investimento que os mesmos percecionam como elevado, devido á necessidade de trabalho contínuo dentro e fora das aulas – por exemplo nos “trabalhos de casa” (Araújo, 2009; Costa, Cardoso, Lacerda, Lopes & Gomes, 2016).

No que concerne à *Perceção da tarefa de aprendizagem* cinco categorias definem a perceção dos estudantes. Associadas a orientações motivacionais mais extrínsecas e instrumentais observam-se as categorias “competitiva”, “difícil”, “cansativa” e, em maior proporção (43.75%) a “ansiosgénica”. Estas categorias podem-se ligar a uma abordagem de superfície à aprendizagem, por demonstrarem que o processo de aprendizagem para os estudantes é encarado como algo “pesado”, fora do seu controlo e agência e que retira o prazer de outras tarefas que os estudantes valorizam mais.

Particularmente a categoria “ansiosgénica” surge em concordância com a categoria “evitamento da punição”, da sub-dimensão *Intenção para a aprendizagem*, podendo expressar uma reação emocional do estudante que se encontra sobre pressão para cumprir os objetivos e evitar consequências negativas. No entanto verificamos também nesta sub-dimensão uma referência à perceção da tarefa de aprendizagem enquanto “prazerosa”, revelada por 62.5% dos participantes, e que remete para uma visão de gosto intrínseco face à mesma. Isto pode ser explicado pelos conteúdos programáticos no primeiro ciclo de escolaridade, que apelando à descoberta e à construção de respostas

a questões básicas do mundo real, poderão constituir uma fonte de prazer para os estudantes.

Considerando a sub-dimensão *Valorização do tempo empregue na aprendizagem* foram identificadas três categorias de valorização (“positiva”, “negativa” e “variável”). A categoria “negativa” poderá ser entendida no âmbito de uma orientação motivacional instrumental (abordagem de superfície à aprendizagem). No pólo oposto encontramos a categoria “positiva”, que nos remete para uma orientação motivacional intrínseca (abordagem de profundidade à aprendizagem). A categoria “variável”, que detém a maior incidência (25%) mas está próxima das anteriores, pode indicar uma variação do interesse dos estudantes pelas tarefas de aprendizagem. Podemos perspetivar que esta valorização será dependente da perceção que os estudantes possuem da tarefa de aprendizagem no momento.

A sub-dimensão *Reações à avaliação da aprendizagem* demonstrou três tipos de reacções dos estudantes face à avaliação da aprendizagem. Uma reacção de “ansiedade”, que poderá relacionar-se com uma orientação motivacional instrumental e que deteve a maior expressão (81.25%) e, por outro lado, reacções de “descontração” e de “tensão positiva”, que remetem para uma orientação motivacional intrínseca e de realização, respetivamente. A presença expressiva de uma reacção de ansiedade face á avaliação poderá ser explicada pela eventual influência do contexto de aprendizagem (i.e. práticas escolares que enfatizam a avaliação final, ambiente familiar que enfatiza os bons resultados nos exames finais) – note-se que no ano letivo onde ocorreram as entrevistas se implementaram exames finais de ciclo (4º ano). Coerentemente com esta ideia, a investigação tem verificado que uma avaliação com intenção de correção construtiva associa-se com a utilização da abordagem de profundidade à aprendizagem (Gibbs, 1992) e que a ênfase na avaliação sumativa associa-se com a utilização da

abordagem de superfície (Beyaztaş & Senemoğlu, 2015). No que respeita à dimensão *Meso-estratégias de aprendizagem* verificamos a presença das principais estratégias consideradas pelo enquadramento SAL: a “memorização”, a “compreensão”, a “compreensão e memorização” e ainda a estratégia de “organização”.

A estratégia de “memorização” equivale à vertente estratégica de uma abordagem de superfície à aprendizagem (Entwistle, Tait & Mccune, 2000), cujo objetivo será o de cumprir os objetivos mínimos (motivação instrumental) através da retenção rotineira de informação. Uma possível explicação para a presença desta estratégia é a de que esta resulta de certas características do contexto de ensino onde os estudantes estão imersos. As metodologias de ensino que se caracterizam pela transmissão de conteúdos e não privilegiam métodos participativos de aprendizagem estão relacionadas com a utilização de abordagens de superfície á aprendizagem (Burnett & Proctor, 2002), podendo levar o estudante ao uso de estratégias de superfície. Por outro lado o uso de metodologias participativas e abertas (e.g. utilizar a exploração, a experimentação e a resolução de problemas; fomentar o debate) poderão potenciar nos estudantes o uso de abordagens de profundidade (Diseth, 2007, 2013; Sabzevari, Abbaszade & Borhani, 2013).

Por seu lado, a estratégia de “compreensão” corresponde à vertente estratégica de uma abordagem de profundidade à aprendizagem, que envolve a procura de prazer na aprendizagem (orientação motivacional intrínseca) através da compreensão da informação (Biggs, 1987). A existência desta estratégia poderá ser explicada por vários fatores como a utilização de práticas educativas estimuladoras da compreensão das aprendizagens, em contexto de sala de aula (Schmeck, 1988) e cuja utilização parece estimular a abordagem de profundidade à aprendizagem. Também a influência familiar,

mediante ações de estímulo à compreensão e aprofundamento das aprendizagens poderá explicar a existência desta estratégia nos estudantes da amostra.

A categoria “Compreensão e Memorização” corresponde a uma estratégia combinada de aprendizagem, identificada em vários estudos, mas com estudantes mais avançados (Bowden, Abhayawansa & Manzin, 2015; Kember 1996). A existência desta estratégia combinada poderá demonstrar uma preocupação em atingir um objetivo educacional eventualmente percebido – a memorização de factos - através de um processo de aprendizagem eventualmente incentivado – a compreensão das matérias (Tang, 1994). Finalmente, estratégia de “organização” equivale à vertente estratégica de uma abordagem organização ou de sucesso, que envolve a procura de resultados elevados (motivação de realização) através de estratégias de gestão e organização do estudo. A expressão, aliás maioritária (62.5%), desta estratégia de “organização” poderá relacionar-se com o facto do 4º ano de escolaridade ser um ano finalizante de ciclo, onde é exigida uma maior estruturação explícita das aprendizagens com a finalidade de corresponder às provas de aferição, para a qual existe um trabalho sistemático de preparação ao longo do ano. Esta predominância poderá espelhar, deste modo, uma ênfase dada em contexto de sala de aula, pelos professores, para a organização e gestão do estudo de cada estudante.

Considerando que o presente estudo assentou numa metodologia qualitativa, mediante entrevista semiestruturada e exploratória das percepções dos estudantes de primeiro ciclo, uma primeira limitação a apontar será o formato de recolha de dados. Os participantes do estudo inserem-se num tipo de população cujas competências se constituem como basilares e em fase de desenvolvimento, também no aspecto metacognitivo. Deste modo poderá existir dificuldades na estruturação e articulação das respostas pelos estudantes, perante um tema escassamente pensado ou verbalizado no

âmbito da rotina diária dos próprios. Seria importante considerar, deste modo, em estudos posteriores, a utilização de técnicas alternativas ou complementares de recolha de dados como, por exemplo, as do estudo de Wang e Tsai (2012), que utilizou uma tarefa de desenho e uma entrevista nesta baseada, para análise e compreensão das visões dos estudantes de ensino básico.

Outra das questões a equacionar será a da generalização dos resultados, devido à dimensão e especificidade da amostra em foco. O número de participantes (16) corresponde a uma pequena amostra, com um desígnio exploratório e de generalização para a teoria. Para uma generalização dos resultados para uma população de estudantes de ensino básico torna-se fundamental aprofundar e realizar mais investigação neste domínio com amostras maiores e mais diversificadas.

Para além de investigação que incidisse sobre amostras de estudantes de diversas áreas geográficas, seria também construtivo explorar a especificidade das abordagens à aprendizagem em distintas áreas curriculares de base (e.g. Português, Estudo do meio, Matemática).

Os resultados deste estudo sugerem implicações relativas ao papel do contexto de ensino que enquadra os estudantes do ensino básico. Particularmente, o facto de os resultados apontarem para uma maior representatividade de uma intenção para a aprendizagem pelo evitamento da punição (em contraste com uma intenção pelo reforço intrínseco), de uma percepção da tarefa de aprendizagem como ansiogénica e de uma reação de ansiedade face à avaliação sugere a necessidade de que o contexto de aprendizagem do 1º ciclo invista mais na criação de oportunidades de aprendizagem interessantes para os estudantes e menos na sua motivação pelo castigo, utilizando estratégias e metodologias participativas, que permitam ao estudante explorar áreas do

seu interesse e aprender de forma autónoma e o avaliem de forma não sumativa mas contínua e construtivamente.

Desenvolvimento e testagem do “Questionário do contexto de aprendizagem – 1.º ciclo”

RESUMO

Este estudo teve como objetivo desenvolver e testar, no enquadramento da teoria “Students’ Approaches to Learning – SAL”, um instrumento de medida do contexto de aprendizagem em sala de aula de 1º ciclo - o “Questionário do contexto de aprendizagem – 1º ciclo – QCA1ºc.”, respondível por docentes daquele nível de ensino. O QCA – 1º ciclo possui 54 itens que avaliam seis características do contexto de aprendizagem que se relacionam com as concepções de e as abordagens à aprendizagem dos estudantes.

405 docentes de 1º ciclo de escolas portuguesas responderam ao questionário. Realizaram-se análises de itens e análises fatoriais de 1ª e 2ª ordem, com a respetiva análise de confiabilidade para a construção de escalas.

Os resultados permitiram a construção de quatro escalas de “ensino aberto” e uma escala de “ensino fechado”. São discutidos estes resultados e suas implicações para a avaliação do contexto específico de aprendizagem no 1º ciclo.

Palavras-chave : Abordagens à aprendizagem; Concepções de aprendizagem; Contexto de aprendizagem; Questionário;

Introdução

O sucesso escolar e a qualidade da aprendizagem tem-se constituindo como uma das problemáticas mais estudadas no âmbito da psicologia educacional, concorrendo para a sua explicação uma grande variedade de estudos que focam fatores pessoais, como a motivação, as concepções de aprendizagem, a autorregulação e também fatores contextuais, como os recursos de sala de aula ou as práticas de ensino e de avaliação. Incidindo sobre os dois fatores referidos podemos encontrar a teoria das abordagens dos estudantes à aprendizagem (“Students' Approaches to Learning” - *SAL*). Esta teoria, que derivou da fenomenografia, enfatiza a importância quer das concepções que os estudantes têm sobre a aprendizagem quer das abordagens que efetivamente utilizam para aprender (e.g. Marton, 1981), variáveis ambas relacionadas significativamente com o produto da aprendizagem (Khan, 2014).

A teoria *SAL* diferencia dois grandes tipos de concepções de aprendizagem que os estudantes detêm: a concepção *Quantitativa* (*uma visão da aprendizagem enquanto actividade* que pressupõe a recolha, aquisição e acumulação de informação com vista à sua memorização) e a concepção *Qualitativa* (*perceção da aprendizagem enquanto processo* de compreensão e/ou construção de significados, podendo resultar em desenvolvimento pessoal) (Biggs, 1990).

Uma terceira concepção de aprendizagem é perspectivada por Biggs e Moore (1993) - a concepção *Institucional*, que entende a aprendizagem como um processo de obtenção de qualificações, em contexto escolar ou académico. Säljö (1979) e Marton, Dall’Alba e Beaty (1993) aprofundaram estas concepções através de estudos que diferenciaram seis concepções específicas. Säljö (1979) verificou que, no âmbito da concepção quantitativa, os estudantes poderiam apresentar representações que entendiam a aprendizagem como *aumento do conhecimento; memorização e reprodução;*

memorização e aplicação e deste modo se inseriam numa perspetiva quantitativa da aprendizagem. Outras noções da aprendizagem como *compreensão, reinterpretação e mudança pessoal* (Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993), perspetivam uma aprendizagem de cariz mais qualitativo. Marton & Booth (1997) desvendaram posteriormente uma conceção *intermédia*, que aliando a conceção quantitativa à qualitativa, perspetiva a aprendizagem enquanto memorização e compreensão.

Mais recentemente, vários estudos apontam ainda para a existência de uma conceção *comunitária*, que enfatiza o dever social perante a comunidade (e enquanto membro da mesma) de aprender (Swanwick & Morris, 2010; Wang & Tsai, 2012; Wong & Lo, 2012).

Por outro lado, a perspetiva *SAL* entende a aprendizagem como o resultado da conjugação da orientação motivacional e da estratégia de aprendizagem do estudante face às tarefas de aprendizagem (e.g. Entwistle, Tait & McCune, 2000). Nesta perspetiva, os estudantes poderão relacionar-se com a aprendizagem detendo uma motivação instrumental (i.e. aprender com o objetivo de evitar o insucesso), servindo-se de estratégias de aprendizagem de superfície (i.e. memorização literal), utilizando deste modo uma abordagem de superfície à aprendizagem (*surface approach*) relacionada com produtos de aprendizagem de qualidade mais reduzida (Entwistle, Tait & McCune, 2000; Entwistle, 1988). Por outro lado, os estudantes poderão conjugar uma orientação motivacional do tipo intrínseco (i.e. aprender por prazer) e utilizar estratégias de profundidade (i.e. compreensão das matérias) quando se relacionam com a aprendizagem, numa abordagem de profundidade que tende a originar maior sucesso e qualidade na aprendizagem (Asikainen, 2014). Uma terceira abordagem, de organização, conjuga uma orientação motivacional realização (i.e. orientada para a

obtenção de bons resultados) e uma estratégia de organização (i.e. disciplina e planeamento rigoroso) (Biggs & Tang, 2007; Duarte, 2002).

A teoria *SAL*, das abordagens à aprendizagem, oferece uma visão integrada sobre a aprendizagem, que tem em conta tanto variáveis de processo, como de contexto. Efetivamente, vários dos modelos propostos neste referencial teórico, como o *modelo 3P* de Biggs (1991), o *modelo de factores que influenciam o processo de aprendizagem* de Entwistle (1988) ou o *modelo de aprendizagem contextual* de Ramsden (1988) partilham uma visão interativa sobre a aprendizagem, englobando variáveis pessoais (i.e. atributos do estudante), variáveis de contexto de aprendizagem (e.g. currículo, métodos de ensino, avaliação), variáveis de processo de aprendizagem (i.e. abordagens à aprendizagem) e variáveis de produto ou resultados de aprendizagem (e.g. sucesso escolar, qualidade da aprendizagem). Na subsecção seguinte procede-se a uma revisão dos estudos que exploraram a relação entre diversas variáveis do contexto de aprendizagem em sala de aula, e as concepções de/ abordagens à aprendizagem dos estudantes.

O contexto de aprendizagem em sala de aula e as concepções de/ abordagens à aprendizagem

A revisão que se segue dos estudos que relacionam as concepções de/abordagens à aprendizagem com componentes específicas do contexto de aprendizagem em sala de aula, foca aspetos de organização daquele contexto pelos docentes em seis áreas particulares: objetivos educacionais, conteúdos curriculares, métodos de ensino, avaliação educacional, materiais e recursos educacionais e interação professor-aluno.

Objetivos educacionais

Nesta área verifica-se uma relação entre as abordagens à aprendizagem e certas características dos objetivos, tal como enunciados pelos docentes e entendidos pelos

estudantes. Trigwell e Prosser (1991) verificaram uma relação entre abordagens de profundidade e de organização e a percepção de objetivos claros e partilhados entre os docentes e os estudantes.

Verifica-se igualmente que contextos educacionais onde os objetivos sejam o de aprofundamento e abstração de conhecimentos, mobilizando competências cognitivas mais complexas, como as universidades, se relacionam mais significativamente com a utilização da abordagem de profundidade à aprendizagem (Biggs & Kirby, 1983), enquanto que outros contextos que não requerem tanto essas competências, como as escolas profissionais, relacionam-se mais com a utilização da abordagem de superfície. Ainda no que diz respeito aos objetivos pode-se referir igualmente que contextos que permitam o estabelecimento de objetivos concretos e delimitados (Biggs, 1996) potenciam o uso de abordagens de profundidade à aprendizagem.

Conteúdos curriculares

Vários estudos demonstraram a existência de relações entre as abordagens à aprendizagem e certas características dos conteúdos curriculares lecionados em contexto de ensino. A questão da relevância e utilidade dos mesmos para os estudantes é uma das características assinaláveis. Os estudos de VanRossum e Schenk (1984) e Watkins e Hattie (1990) permitiram verificar uma relação entre percepções de conteúdos como interessantes, relevantes e úteis e a abordagem de profundidade à aprendizagem. Ainda no domínio afetivo, verificou-se uma associação entre uma baixa possibilidade de escolha dos conteúdos e uma abordagem de superfície, sendo que o seu oposto se relaciona positivamente com a abordagem de profundidade à aprendizagem (Ramsden, 1988). A preferência pela transmissão de informação descritiva e factual é outra das características dos conteúdos curriculares que se associa com as abordagens à aprendizagem, nomeadamente com uma abordagem de superfície à aprendizagem

(Gibbs, 1992). No sentido oposto verifica-se que a preferência por práticas que estimulam a metacognição, como a questionamento das matérias (Eley, 1992) e o ensino de técnicas de estudo (Entwistle et al, 1989) se associam a valores mais elevados na abordagem de profundidade à aprendizagem. Estes resultados remetem para a ideia de que o enfoque no processo de aprendizagem dos estudantes e não tanto nos conteúdos, poderá estimular a adoção de abordagens à aprendizagem mais eficazes nos estudantes.

Ainda no domínio dos conteúdos curriculares pode-se focar a relação entre a quantidade de conteúdos ou a carga de trabalho e as abordagens à aprendizagem. De um modo geral, vários estudos apontam para a ideia de que uma percepção da quantidade de trabalho e de conteúdos como sobrecarga e excessiva, bem como um horizonte temporal limitado para concretizar as tarefas poderá levar os estudantes a adotar uma abordagem de superfície (Sheppard & Gilbert, 1991; Diseth, 2007). Esta relação poderá acontecer devido à ansiedade criada pela percepção de excessiva carga e pouco tempo disponível para a concretização da aprendizagem. No entanto, segundo Biggs e Moore (1993), aquela percepção também poderá beneficiar estudantes cuja abordagem à aprendizagem seja de organização, uma vez que a pressão pode resultar, nestes estudantes, como um estímulo ao trabalho eficaz. No sentido contrário foi verificado que a ausência de sobrecarga de trabalho e tempo disponível e prolongado para as tarefas se associa à utilização de uma abordagem de profundidade pelos estudantes (Entwistle & Ramsden, 1983).

Métodos de ensino

Poderemos perspetivar, de acordo com os estudos realizados no âmbito dos métodos de ensino e sua relação com as abordagens à aprendizagem, três componentes

essenciais dos primeiros: a componente afetiva, a componente cognitiva e a componente social (Duarte, 2002).

Na componente afetiva verifica-se uma relação entre a abordagem de profundidade à aprendizagem e uma transmissão entusiástica dos conteúdos por parte do professor (Ramsden, 1988). No sentido contrário, a perceção de falta de entusiasmo do professor no ensino poderá levar a uma abordagem de superfície (Gibbs, 1992). A estratégia de motivação do professor é outra das características que poderá exercer influência na adoção de determinado tipo de abordagens nos estudantes: Trigwell e Prosner (1991) verificaram que ambientes de ensino onde os professores se preocupam em demonstrar a importância e utilidade das matérias, apelando ao interesse dos estudantes nelas, poderão fomentar uma motivação coerente com uma abordagem de profundidade à aprendizagem. Por sua vez, a competição enquanto estratégia motivacional parece ter um efeito potenciador de uma abordagem de superfície nos estudantes: ao estimular o comportamento competitivo também se poderá desencadear ansiedade em estudantes com baixa auto-estima no domínio académico (McCarthy & Schmeck, 1988). Numa outra perspetiva, Biggs (1990) refere que ambientes de aprendizagem onde esta estratégia motivacional existe poderão extremar a abordagem de organização à aprendizagem, podendo levar a um excessiva ênfase na competição em detrimento de outros valores de cooperação e entre ajuda entre os estudantes.

Na componente cognitiva do ensino vários aspectos se relacionam com as abordagens à aprendizagem, como as abordagens de ensino dos docentes, a regulação do ritmo da exposição, a estruturação da matéria, o inter-relacionamento de conteúdos, o ensino aberto e a autonomia. Alguns estudos apontam uma congruência entre as abordagens à aprendizagem dos estudantes e as abordagens ao ensino dos seus professores (Biggs, 1989; Trigwell & Prossner, 2004). As abordagens ao ensino dos

professores constituem-se pela conjunção das suas práticas de ensino e as suas metacognições sobre o último. Biggs (1989) refere três tipos de abordagens ao ensino: *Ensino como comunicação de conteúdos, Facilitação da construção do conhecimento através do apoio da interação com o ambiente de aprendizagem e Gestão dos estudantes e dos recursos educativos*. Parece existir uma relação entre a abordagem de superfície à aprendizagem nos estudantes e uma abordagem ao ensino como comunicação de conteúdos nos professores. Por sua vez as abordagens ao ensino de facilitação da construção de conteúdo através do apoio da interação com o ambiente de aprendizagem parece relacionar-se a uma abordagem de profundidade nos estudantes. Finalmente, a abordagem ao ensino como gestão dos estudantes e recursos educativos parece associar-se a uma abordagem de organização nos estudantes.

A percepção de uma gestão/regulação do ritmo expositivo pelo professor foi associada, no estudo de Entwistle e Ramsden (1983), a uma abordagem de profundidade nos estudantes. Também a percepção, pelos estudantes, de estruturação clara da matéria pelo professor é associada a uma abordagem de profundidade (Entwistle & Ramsden, 1983; Wang, Pascarella, Nelson Laird & Ribera, 2015), tal como uma abordagem de superfície se pode associar a uma exposição intercalada e não linear dos conteúdos, pelo professor (Entwistle et al., 1989). Alguns estudos apontam para a ideia de que uma abordagem de profundidade é influenciada pelo relacionamento entre vários conteúdos no lecionamento. Deste modo, o estudo de Sheppard e Gilbert (2001) verificou que a percepção de um lecionamento que utilize analogias, relacionamento com o mundo exterior e com as conceções dos estudantes se relaciona com a abordagem de profundidade. Contrariamente, uma percepção de que o lecionamento se restringe a um conteúdo específico, sem o relacionar com outros, parece associar-se a uma abordagem de superfície à aprendizagem (Meyer & Scrivener, 1995). No que diz respeito ao

envolvimento do estudante nas tarefas de aprendizagem, a investigação demonstra que um ensino “aberto”, isto é, um tipo de ensino que promove tarefas de aprendizagem onde o estudante se possa envolver ativamente (e.g. aprofundando a suas visões próprias) e que estimule a curiosidade, está relacionado com uma abordagem de profundidade à aprendizagem (Biggs & Kirby, 1983). Opõe-se a este ensino, estimulando uma abordagem de superfície, um ensino expositivo, de tipo “fechado” (Beyaztaş & Senemoğlu, 2015). Ainda relacionada com o tipo de envolvimento do aluno na aprendizagem encontramos o grau de autonomia dado ao estudante, como variável influenciadora da sua abordagem à aprendizagem. As investigações de Gibbs e Lucas (1996) e Entwistle e Ramsden (1983) verificaram que ambientes de ensino que permitem a estruturação da aprendizagem pelo estudante e a sua liberdade de escolha e organização do trabalho, de modo independente, se relacionam com uma abordagem profunda. Esta relação pode ser explicada em termos de possibilitar a escolha, pelo estudante, dos métodos de trabalho que melhor se adequam a si, aumentando também a sua motivação e interesse pessoal face aos conteúdos de aprendizagem.

Por último, na vertente social dos métodos de ensino devemos considerar duas situações influenciadoras das abordagens à aprendizagem. Efetivamente, tanto o ensino recíproco (i.e. um tipo de ensino onde os estudantes explicam as matérias de modo mútuo) e como a aprendizagem por cooperação parecem constituir condições que propiciam uma abordagem de profundidade à aprendizagem (Biggs, 1990; Gibbs, 1992; Nuy, 1991). Estes métodos envolvem os estudantes na aprendizagem, através da necessidade de consciencialização e estruturação dos conhecimentos que implicam. Verifica-se, deste modo, que a interação social potencia a necessidade de estruturar e defender pontos de vista, apoiando a construção de novos significados na aprendizagem.

Avaliação Educacional

Constituindo-se como uma das áreas do contexto de aprendizagem com mais influência nas abordagens à aprendizagem, a avaliação educacional (sobretudo a percepção que os estudantes têm da mesma) representa para os últimos a expressão dos objetivos educacionais do sistema de ensino. Quando se perspetiva a avaliação educacional no âmbito das abordagens à aprendizagem, quatro áreas apontadas pela investigação parecem ter influência nas últimas: o método, o formato, o momento e a função da avaliação (Duarte, 2002).

Relativamente ao método de avaliação (cuja antecipação pelo estudante pode influenciar quer a atitude, quer o tipo de processamento realizado na aprendizagem) a investigação têm demonstrado duas tendências gerais. Por um lado verifica-se que os métodos de avaliação que se baseiam em processos de memorização e reprodução de informação estão relacionados com uma abordagem de superfície (Richardson, 1994). Alguma investigação verificou também que a percepção, pelo estudante, da ênfase numa avaliação baseada em informação factual ou declarativa (cuja verificação se poderá dar através de um somatório de unidades de informação expressa) tenderá a influenciar a adoção de uma abordagem de superfície à aprendizagem (Biggs, 1996). No mesmo sentido, a ênfase nos aspetos formais das respostas dos estudantes (e.g. gramática, ortografia) e nos seus erros poderá encorajar uma abordagem de superfície (Biggs, 1988). Por seu lado, Reid, Duvall e Evans (2007) verificaram uma correlação entre a abordagem de superfície à aprendizagem e o uso de *exames de escolha múltipla*, na área da Medicina. Também na área da saúde, num estudo com estudantes de enfermagem, Sabzevari, Abbaszade e Borhani (2013) verificaram uma relação entre a utilização de métodos mistos de avaliação (testes de escolha múltipla, ensaios, estudos de caso) com a motivação intrínseca para a aprendizagem. A investigação também verificou, no

sentido contrário, uma relação entre métodos de avaliação que se baseiam na compreensão, na interpretação e na análise de relações com a abordagem de profundidade à aprendizagem (Scouler, 1998).

Relativamente ao formato das avaliações a investigação evidenciou que a utilização de exames/testes de escolha múltipla ou resposta curta se associa à adoção de uma abordagem de superfície (Newble & Jaeger, 1983). A avaliação baseada em tarefas de ensaio escrito ou de desenvolvimento, por seu turno, associa-se à utilização de uma abordagem profundidade (Thomas & Bain, 1984). Este formato de avaliação não se associa unicamente, contudo, com a última abordagem, uma vez que outros estudos (Duarte, 1993, 1997) demonstraram a sua possibilidade de associação com uma diversidade de abordagens à aprendizagem.

Ainda na área da avaliação educacional é importante considerar a relação entre o momento em que aquela toma lugar e as abordagens à aprendizagem. Neste âmbito, Biggs (1990) refere que associando-se a avaliação pontual e baseada em exames finais à ansiedade, a mesma pode levar a uma abordagem de superfície.

Finalmente no que diz respeito à função da avaliação, verificaram-se relações entre uma função direcionada para a recompensa ou punição (em detrimento de uma função corretiva) com uma abordagem de superfície (Ramsden, 1992). A perceção, por parte do estudante, da disponibilidade do professor para transmitir a sua avaliação e *feedback* sobre os produtos da sua aprendizagem são outro dos fatores que se associam a uma abordagem de profundidade (Trigwell & Prosser, 1991).

Materiais e recursos educacionais

No que diz respeito aos materiais e recursos utilizados em sala de aula, verifica-se em vários estudos uma relação entre diferentes tipos de materiais e as abordagens à aprendizagem. Segundo Säljö (1998), a utilização de textos ou manuais académicos,

onde a informação é apresentada de modo parcelado, “ditando” uma estrutura lógica e conceptual a seguir, parece-se relacionar com uma abordagem de superfície à aprendizagem. No domínio particular do ensino básico, materiais que sejam passíveis de ser construídos pelos próprios docentes, retirados do contexto local, onde se insere a escola, bem como a existência de diferentes espaços temáticos em sala de aula (e.g. o “canto” das ciências; o “canto” da leitura, a horta pedagógica) e o uso dos diversos sentidos na aprendizagem podem potenciar uma abordagem de profundidade à aprendizagem. Tal acontece talvez porque estes materiais poderão ser mais adaptáveis à realidade e características dos estudantes, facilitando a abertura do aluno ao mundo exterior (Balasooriya et al., 2009), contribuindo para a inclusão e o envolvimento dos mesmos na aprendizagem e apelando à motivação, face aos conteúdos a aprender (Bancroft, 2002).

Interação professor-aluno

A importância do “clima relacional” entre os professores e alunos é também uma das características a ter em conta na descrição do contexto de aprendizagem, verificando-se igualmente a sua influência na adoção de abordagens à aprendizagem específicas, no estudante.

A investigação parece apontar para uma relação entre a abordagem de superfície e uma relação autoritária e distante entre o professor e o estudante. Biggs e Moore (1993) referem especificamente que essa relação ocorre em ambientes onde transparecem a intimidação, sarcasmo, ansiedade e intransigência. A perceção pelo estudante, de um professor como descomprometido ou distante é outra característica que se relaciona com a abordagem de superfície (Duarte, 2000), possivelmente por este distanciamento relacional se projetar nas tarefas de aprendizagem. No sentido oposto, foi verificado que ambientes relacionais percecionados pelos estudantes, como pautados

pela positividade, justiça, humildade e disponibilidade para apoio e compreensão por parte do professor estão relacionados com a abordagem de profundidade ou de organização à aprendizagem (Watkins & Hattie, 1990). Strati e Maier (2016) verificaram que o apoio instrumental do professor (i.e. utilizar métodos e estratégias de ensino que facilitem as tarefas de aprendizagem no aluno, como fornecer material e *feedback* adequados) estava positivamente relacionado com o envolvimento do estudante, além de se relacionar com uma motivação intrínseca para a aprendizagem (Federici & Skaalvik, 2004, cit. Strati & Meier, 2016). Por outro lado, este estudo também verificou uma associação negativa entre a obstrução emocional por parte do professor (i.e. atitudes de desconsideração, desrespeito, sarcasmo, criticismo e ameaças) e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem. Wentzel, Russell e Baker (2016) verificaram, numa investigação com estudantes mexicano-americanos, que a perceção de apoio emocional fornecido pelo professor se relacionou com o esforço académico dos estudantes; uma explicação possível é o facto desse apoio se constituir como um reforço da orientação motivacional de profundidade para a aprendizagem.

Por fim, o tamanho das turmas é outra das variáveis a considerar na relação entre o contexto e as abordagens à aprendizagem. Alguns estudos apontam para uma relação significativa entre turmas de grande dimensão e a tendência para uma abordagem de superfície nos estudantes e turmas mais pequenas e a tendência (apesar de não significativa) para adoção de uma abordagem de profundidade (e.g. Gibbs e Lucas, 1996). Tal situação parece-se relacionar com o facto de que nas turmas maiores poderá existir uma perceção mais negativa relativamente ao contexto de aprendizagem (i.e. objetivos, métodos, autonomia, avaliação) e também poderá existir menos possibilidades de experienciar metodologias de aprendizagem que estimulem uma abordagem de profundidade à aprendizagem (Mahler et al, 1986). Este efeito negativo

do tamanho da turma nas abordagens do estudante verifica-se quando são requeridas competências cognitivas e desempenho individual de nível superior, ou seja quando é requerida uma abordagem de profundidade (Raimondo et al, 1990, cit. Gibbs & Lucas, 1996). O efeito negativo do tamanho da turma (expresso através do desempenho) é potenciado quando os estudantes mudam de uma turma pequena, onde lhes é exigida uma abordagem de profundidade, para uma turma maior, com as mesmas exigências (idem). Coerentemente com esta evidência, no desempenho em testes, a investigação também demonstrou que o tamanho da turma afeta negativamente o mesmo quando se trata de avaliação através de ensaio e não em avaliação por questões de escolha múltipla (Lewis & Dahl, 1972, cit. Gibbs & Lucas, 1996).

Contexto de aprendizagem e concepções de aprendizagem

No que diz respeito à relação entre o contexto de aprendizagem em sala de aula e as concepções de aprendizagem poderemos perspetivar dois grandes polos de possível influência do contexto de ensino. Contextos de ensino “abertos”, ou seja contextos centrados no estudante, permitindo a liberdade de escolha e envolvimento do mesmo na sua aprendizagem, relacionam-se com a *Concepção Qualitativa de aprendizagem*, enquanto que contextos de ensino “fechados”, centrados num professor que transmite conhecimento unilateralmente, relacionam-se com a *Concepção Quantitativa da aprendizagem* (Gibbs, 1992).

As concepções de aprendizagem dos docentes parecem também influenciar as dos seus estudantes (Schmeck, 1986; Van Rossum & Schenk, 1984); alguns estudos referem que docentes que apresentam concepções quantitativas de aprendizagem, com ênfase em processos de memorização na aprendizagem, parecem criar condições que levam à adoção de concepções igualmente quantitativas nos estudantes. Por sua vez, Marton et al (1993) verificaram concepções de aprendizagem qualitativas em estudantes

universitários, que para além de possuírem uma alta orientação motivacional intrínseca, estavam também expostos a métodos de ensino que privilegiavam e pretendiam desenvolver o espírito crítico, mediante a exposição e discussão de diferentes perspetivas do conhecimento. Coerentemente com esta evidência, Hounsell (1984b) detetou uma conceção “não interpretativa” (do tipo quantitativo) relacionada com um uso elevado de tarefas de escrita, que não permitem a reflexão profunda dos temas.

A avaliação por questionário do contexto de aprendizagem no âmbito da teoria das abordagens à aprendizagem

A avaliação do contexto de aprendizagem em sala de aula pode assumir várias formas, desde guiões de observação em sala de aula, a questionários e inventários que incidem sobre dimensões específicas. No que diz respeito às dimensões do contexto de ensino referidas anteriormente na investigação, existem vários instrumentos que avaliam a ação do professor face à organização do contexto em sala de aula, baseando-se na perceção que os estudantes detêm sobre a eficácia e qualidade do ensino do professor e da sua instrução. O *Teaching Effectiveness Survey* (TES) de Stringer e Irwing (1998) avalia o contexto de ensino/ aprendizagem em seis dimensões: qualidade de ensino, feedback, integração do curso, (sobre)carga de trabalho, estimulação para a aprendizagem e avaliação geral. O *Student's Evaluation of Teaching Effectiveness* (SETE) de Marsh, 1991 avalia, por sua vez, nove dimensões: valor das aprendizagens, o entusiasmo do professor, a clareza e organização das aulas, as interações grupais, comunicação individual com o aluno, a cobertura dos conteúdos transmitidos, a avaliação e atribuição por notas, as tarefas de leitura dadas pelo professor e a carga /dificuldade do trabalho. Este questionário parece reunir mais consenso na descrição das dimensões contextuais mais relevantes no ensino de nível superior/académico.

O *Course Experience Questionnaire (CEQ)* de Ramsden (1991), é um questionário que avalia várias dimensões da eficácia do ensino e do professor, tendo por base todo o curso, incluindo a avaliação em todas as suas disciplinas e da própria instituição de ensino. A qualidade do ensino, a clareza de objectivos e critérios, a carga de trabalho, a avaliação e a ênfase na independência são as dimensões analisadas neste questionário. Relativamente à relação entre as escalas do questionário e as abordagens à aprendizagem nos estudantes, verifica-se que todas se correlacionaram positivamente com a abordagem de profundidade à aprendizagem e negativamente com a abordagem de superfície. A abordagem de profundidade relacionou-se mais fortemente com a qualidade de ensino, avaliação apropriada e ênfase na independência. A abordagem de superfície, por sua vez, correlacionou-se mais substancialmente com a sobre carga de trabalho e avaliação desadequada. O estudo de Wilson, Lizzio e Ramsden (1997) sobre este questionário revelou duas dimensões do contexto de ensino/aprendizagem: uma dimensão relativa à qualidade de ensino do professor (escalas de boa qualidade de ensino, clareza de objectivos e critérios, avaliação adequada e ênfase na independência) e outra relacionada com a carga de trabalho adequada (escala de carga de trabalho).

O CEQ é um questionário que avalia o contexto de aprendizagem no ensino superior, relevando consistência e adequação face à teoria das abordagens à aprendizagem. No entanto, no domínio do contexto de aprendizagem do 1º ciclo não se conhecem instrumentos sensíveis às componentes do contexto relacionáveis com as concepções de aprendizagem/abordagens à aprendizagem. O presente estudo surge, deste modo, da necessidade de desenvolver e testar um questionário que avalie as componentes do contexto de aprendizagem em sala de aula de 1º ciclo (i.e. objetivos educacionais, conteúdos curriculares, métodos de ensino, avaliação educacional, materiais e recursos educacionais e interação professor- aluno) e que a investigação

apresentada revelou como relacionáveis com as concepções de/abordagens à aprendizagem dos estudantes. Como hipótese de partida esperava-se que os itens testados se agregassem numa estrutura diferenciada na amostra, nomeadamente em dois tipos de contexto ou características contextuais diferentes: um que caracteriza um contexto mais “aberto”/”construtivista”, mais relacionado com uma abordagem/concepção de profundidade/qualitativa à aprendizagem; e outro tipo de contexto de aprendizagem, mais “fechado”/”tradicionalista”, mais relacionado com uma abordagem/concepção de superfície/quantitativa à aprendizagem.

Método

Depois de construído, o questionário foi aplicado a uma amostra de docentes do 1º ciclo e sujeito a uma análise psicométrica - nas secções que se seguem descreve-se os procedimentos de construção, aplicação e análise dos dados do QCA 1º c.

Construção do QCA – 1º c.

Os itens que compõem o QCA - 1º c. foram redigidos com base numa revisão de literatura sobre o tema da relação do contexto de aprendizagem com as abordagens à aprendizagem e concepções de aprendizagem – revisão esta que coincide com a apresentada na introdução correspondente a este estudo e o mesmo pode ser consultado no anexo 3.

Tendo em conta a variável que se pretendia avaliar, foram redigidos seis tipos de itens, respetivamente para os domínios de *Objetivos Educacionais*, *Conteúdos Curriculares*, *Métodos de Ensino*, *Avaliação Educacional*, *Materiais e Recursos educacionais* e *Interação Professor-aluno*. Cada item consiste numa afirmação descritiva do contexto de aprendizagem proporcionado pelo professor, visando saber-se o grau em que cada respondente do questionário se reconhece nele. Procurou-se redigir itens expressivos de um contexto de aprendizagem mais “aberto” ou “construtivista”

(i.e. que a investigação demonstra como propiciador de uma abordagem/concepção de profundidade/qualitativa) e itens expressivos de um contexto de aprendizagem mais “fechado” ou “tradicionalista” (i.e. que a investigação demonstra como propiciador de uma abordagem/concepção de aprendizagem de superfície/quantitativa).

O item que corresponde à dimensão *Objetivos Educacionais* diz respeito à estruturação que o professor efetua dos objetivos que possui para a aprendizagem e o grau de explicitação dessa estrutura para os alunos. Este item, que se enquadra no tipo de ensino aberto, consiste na asserção: *1- Procuro explicar os objetivos das tarefas de aprendizagem aos alunos.*

O grupo de itens *Conteúdos Curriculares* congrega afirmações que se referem à quantidade relevância, interesse e tipo de conteúdos curriculares ensinados (i.e. o que se ensina). Neste grupo de itens também se avalia a ênfase que o professor dá aos processos de memorização e compreensão na aprendizagem dos conteúdos. Um exemplo de item que compõe esta dimensão será: *13- Estimulo os alunos a tentarem compreender os conteúdos.*

Relativamente aos *Métodos de Ensino*, este grupo de itens expressa uma série de métodos ou procedimentos pedagógicos (i.e. como se ensina) utilizados pelo professor: *42- Fomento a escolha de procedimentos de trabalho pelos alunos.*

Por seu lado o grupo de itens de *Avaliação Educacional* contém afirmações que concernem ao formato, momento e função da avaliação realizada pelo docente (i.e. a forma como é estimada a aprendizagem dos alunos): Um exemplo de item seria: *5- Na avaliação dos alunos dou mais importância a tarefas do tipo aberto (fichas de leitura, trabalhos de casa).*

O grupo de itens de *Materiais e Recursos Educacionais* inclui itens que procuram caracterizar a diversidade e o tipo de material utilizado pelo docente, assim

com a sua gestão do tempo e dos espaços em que a aprendizagem se realiza (i.e. com o que ensina). Como exemplo de item temos: *17- Utilizo materiais didáticos por mim construídos.*

Finalmente o conjunto de itens relativos à *Interação Professor-Aluno* compreende afirmações que caracterizam a relação interpessoal do professor e dos alunos na sala de aula, constituindo-se todos como características de um ensino aberto. O item *21- Exprimo confiança nas capacidades de aprendizagem dos meus alunos é um exemplo dos itens contidos nesta dimensão.*

A sequência dos itens tem em conta o seu conteúdo, envolvendo uma alternância entre todas as dimensões a estudar. A estrutura final do questionário compreende 54 itens, para além de algumas questões de caracterização demográfica, como se pode ver mais detalhadamente no Anexo 3. Cada item é respondido numa escala de cinco pontos de tipo Likert, em que 1 corresponderia a Nunca e 5 a sempre, traduzindo deste modo o grau de identificação do respondente com a afirmação, em termos da sua prática de docência. Cada resposta é registada numa folha própria, onde consta a escala de cinco pontos.

Na apresentação do formato de resposta era frisado que esta devia ser dada "Com base naquilo que acontece em termos pessoais - e não com base no que se acha que devia acontecer, ou no que o professor gostaria que acontecesse". Na folha de resposta eram solicitadas ainda informações pessoais sobre a idade, sexo, anos de docência, anos de docência em turmas multinível, itinerância, formação inicial e contínua recebida no âmbito de turmas multinível, agrupamento de escolas a que pertence e localidade.

No sentido de pré-testar a primeira versão dos itens estes foram submetidos à consideração de quatro docentes de primeiro ciclo, mediante entrevistas individuais. As

entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos docentes e tiveram a duração de aproximadamente 45 a 60 minutos. O investigador lia integralmente todo o conteúdo do questionário e perguntava, item a item, o que o entrevistado entendia daquele item, e a sua para avaliar a sua legibilidade, em relação ao seu objetivo. Nesta pré-testagem os itens foram analisados em termos da sua correção, tendo sido indicados como principais critérios de avaliação a sua clareza, extensão, fluência, e o grau em que medem o que pretendem medir. Esta análise foi sempre acompanhada de sugestões de alteração. Uma segunda versão melhorada dos itens foi então redigida.

Participantes

O questionário foi aplicado a uma amostra extraída da população dos docentes de 1º ciclo que lecionavam em escolas de 1º ciclo ou escolas integradas (com jardim de Infância incluído no edifício escolar) em todo o país. Foi recolhida uma amostra de 405 docentes de escolas rurais e escolas urbanas. Considerou-se escola urbana as escolas que se inseriam em aglomerados urbanos de média ou grande dimensão, possuindo um grande número de estudantes (eg. Lisboa, Porto, Faro). Como escola rural consideraram-se as escolas de pequena dimensão, situadas em localidades por vezes isoladas de centros urbanos, como vilas e aldeias (e.g. Porto Côvo, Zambujeira do Mar). Procurou-se que a amostra de docentes fosse igual para estes dois contextos, participando 50.1% de docentes do contexto escolar rural e 49.9% de docentes do contexto escolar urbano no estudo.

Em termos de caracterização da amostra, no que diz respeito ao sexo, a mesma constituiu-se por 14% de docentes do masculino e 86 % do sexo feminino. A média de idades dos docentes situa-se nos 40.69 anos (DP= 8.56). Relativamente aos anos de docência, a média dos mesmos é de 17.7 (DP= 8.98) e a média de anos de docência em

turmas multinível (i.e turmas de alunos onde coexistem vários anos de ensino , do 1º ao 4º ano) é de 9.16 (DP= 8.51).

Em termos de itinerância (i.e. deslocação do professor para outras escolas ou concelhos para lecionamento) 14.3% de docentes prestam serviço cada ano em escolas/locais diferentes e a maior parte dos docentes (85.3%) não se encontra nessa situação.

Relativamente à formação inicial para a docência multinível, a maior parte dos docentes não a usufruiu (91.1%) contra uma pequena percentagem que efetivamente beneficiou desta formação (8.9%). A mesma tendência se deu na formação contínua nesta área, com 95.5% dos docentes inquiridos a não terem beneficiado da última, contra 4.5% que beneficiou.

Aplicação do QCA – 1º c.

O questionário foi aplicado durante o ano letivo em escolas básicas do 1º ciclo de todo o país, após aprovação e autorização pelo órgão institucional de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) do Ministério da Educação (anexo 4). O contato para a passagem e recolha dos questionários realizou-se primeiramente com as direções das escolas, mediante contato telefónico ou presencial prévio. A aplicação foi efetuada pelos próprios diretores aos docentes que se disponibilizaram a participar.

O questionário foi apresentado aos indivíduos como "Um instrumento que pretende recolher informação útil para um projeto de investigação sobre o ensino e a aprendizagem no 1º ciclo" Foi igualmente comunicado o objetivo do mesmo como a caracterização do contexto da escola e das suas práticas educativas, sem o objetivo de avaliar pessoalmente o docente. Salientou-se a confidencialidade das respostas e a finalidade restritas à investigação das mesmas. De seguida foi introduzido o formato de resposta.

Análise psicométrica do QCA- 1º C.

Após a aplicação do questionário foi analisada a distribuição das respostas através do cálculo da frequência e variância das respostas a cada item. De seguida procedeu-se à análise estatística das respostas através de uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) de 1º ordem sobre matrizes de correlações, com extrações de fatores pelo método de Fatorização do Eixo Principal, seguidas de rotações Varimax. A construção de subescalas de 1ª ordem efectuou-se com base no cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach, para determinar a consistência interna dos factores no total e com retirada de cada item. Para a análise de 2ª ordem procedeu-se igualmente à extração de fatores mediante o método de análise em componentes principais e rotações Varimax. O estudo da consistência interna das subescalas encontradas baseou-se igualmente no cálculo e análise do coeficiente Alpha de Cronbach.

Resultados

Análise de itens e análise fatorial de 1ª ordem

Os resultados da análise da distribuição das respostas ao questionário permitem manter todos os itens inicialmente considerados, uma vez que em nenhum há quase ausência de variância.

Tal como já referido, o sentido de verificar a estrutura latente de organização dos itens, procedeu-se depois à análise fatorial exploratória do questionário mediante o método da *Fatorização do Eixo Principal*. Foi assim calculada uma matriz de correlação e aplicado o teste de esfericidade de Bartlett e a medida de Kaiser-Meyer-Olkin, no sentido de perceber a adequação do modelo fatorial à amostra recolhida. A adequação do modelo revelou-se, através da última medida, como satisfatória com um valor de .888 e um grau de significância de .000, como se pode verificar na tabela 17:

Tabela 17.

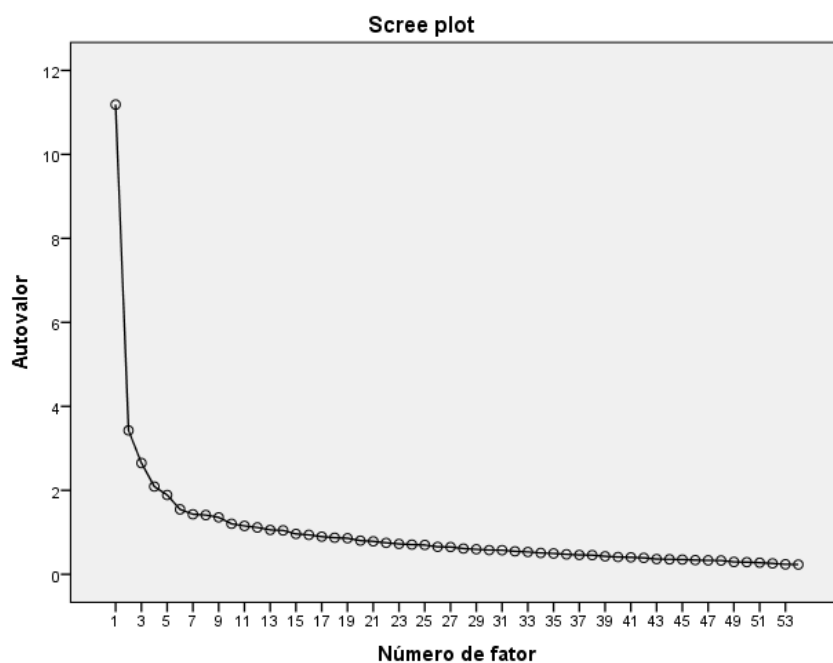
Teste de KMO e Bartlett para o modelo fatorial

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,888
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	6845.237
	df	1431
	Sig.	0,000

Procedeu-se à extração dos fatores segundo o método *Fatorização do Eixo Principal*. A extração permitiu verificar, segundo o critério de Scree Plot (Gráfico da figura 6) a existência de 5 fatores principais, considerando o número de fatores até ao “cotovelo” do gráfico e cuja variância total explicada foi de 39.34%.

Figura 6.

Gráfico do Scree Plot



Procedeu-se de seguida à rotação dos fatores segundo o método Varimax com a normalização de Kaiser, verificando-se os itens que compõem os fatores extraídos, com correlação superior a 0.40

Tabela 18.*Matriz Fatorial com rotação (itens com correlações superiores a 0,40 a negrito)*

Questão nº	Itens	1	2	3	4	5
1	Procuo explicar os objetivos das tarefas de aprendizagem aos alunos.	.389	.136	-.004	.053	-.034
2	Dou mais importância aos conteúdos que interessam aos alunos.	.033	.055	.041	.068	.116
3	Ao ensinar expesso entusiasmo nas matérias.	.505	.100	.148	.042	.016
4	Nas aulas dou aos alunos tarefas de resolução de problemas.	.282	.309	.180	.003	-.044
5	Na avaliação dos alunos dou mais importância a tarefas do tipo aberto (fichas de leitura, trabalho de casa).	.070	-.041	.110	.188	-.009
6	Nas aulas utilizo diferentes materiais curriculares.	.376	.194	.078	.034	.117
7	Tenho uma relação próxima com os meus alunos.	.497	.158	.083	-.165	.137
8	Dou mais importância aos conteúdos que os alunos vejam como úteis.	-.034	.053	-.002	.075	.137
9	Procuo tornar as tarefas interessantes para os alunos.	.583	.217	.055	-.027	.027
10	Nas aulas exemplifico com informação familiar.	.164	.064	.013	.000	.238
11	Utilizo a autoavaliação dos meus alunos.	.317	.201	.236	.052	.132
12	Utilizo o manual escolar.	.163	.016	-.073	.157	-.004
13	Estimulo os alunos a tentarem compreender os conteúdos.	.612	-.098	-.047	.027	.112
14	Utilizo tarefas de aprendizagem que promovam a curiosidade.	.555	.016	.061	.092	.144
15	Encorajo os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos.	.547	.046	-.098	-.031	.161
16	Na avaliação dos alunos dou mais importância a tarefas do tipo fechado (testes).	.152	-.077	-.008	.403	.029
17	Utilizo materiais didáticos por mim construídos.	.120	-.003	.188	.021	.052

Cont. 18	Procuo estabelecer uma relação com os meus alunos.	.356	.121	.018	-.149	.154
19	Encorajo os alunos a tentarem memorizar literalmente o que aprendem.	.130	-.018	-.116	.639	.153
20	No currículo, dou mais importância aos factos do que ao que está por detrás desses factos.	-.016	.045	.008	.628	.012
21	Exprimo confiança nas capacidades de aprendizagem dos meus alunos.	.451	.002	.078	-.077	.049
22	Nas aulas utilizo trabalho de projeto.	.44	.249	.250	.009	-.032
23	Avalio exclusivamente os alunos nos testes e trabalhos finais.	-.215	.017	.112	.623	-.022
24	Utilizo materiais do contexto local da escola (espécimenes, objetos).	.030	-.023	.081	.079	.242
25	Preocupo-me mais em ensinar que em estabelecer uma relação com os alunos.	-.270	-.043	-.022	.440	-.109
26	Foco-me na aprendizagem de ideias a compreender.	.081	.017	-.028	.182	-.013
27	Regulo a quantidade de matéria lecionada para não sobrecarregar os alunos.	.250	.051	.117	.035	.096
28	Proponho aos meus alunos situações de investigação/descoberta (visitas de estudo, projetos, etc.).	.245	.203	.105	.078	.068
29	Tendo a avaliar continuamente os alunos.	.636	.028	.045	-.033	.163
30	Ensino estratégias de aprendizagem aos alunos	.682	.149	.156	.015	.023
31	Organizo de forma clara as matérias que ensino.	.710	.076	.089	.048	.100
32	Procuo que os alunos se deem conta dos seus conhecimentos/ideias.	.616	.098	.076	-.080	.054
33	Dou mais importância à avaliação formativa (para informar sobre aspetos positivos e corrigir erros) que à que sumativa (para dar uma nota).	.319	-.032	.085	-.038	.040
34	Se utilizo as TIC na sala de aula faço-o para promover a aquisição de informação.	.195	.057	.088	.018	.074
35	Faço uma gestão dos conteúdos de modo a aliviar os alunos.	.221	.167	.211	.008	.105
36	Relaciono as matérias com os conhecimentos dos alunos.	.363	.168	.040	-.060	.256

Cont. 37	Na aula coloco questões de reflexão.	.181	.519	.145	-.058	-.018
38	Se utilizo as TIC na sala de aula faço-o como auxiliar de uma aprendizagem criativa.	-.028	.095	.069	-.044	.011
39	Relaciono as matérias com o mundo exterior.	.261	.478	.066	-.122	.074
40	Reajo positivamente às ações positivas dos alunos (por ex.: elogiando).	.514	.400	-.104	-.084	.080
41	Promovo a discussão na sala de aula.	.314	.535	.205	.018	.112
42	Fomento a escolha de procedimentos de trabalho pelos alunos.	.122	.572	.220	.046	.063
43	Realizo diferentes tipos de agrupamentos dos alunos (por níveis de ensino, interesses, capacidades, etc.).	.030	.229	.247	.088	.080
44	Procuro utilizar a linguagem dos alunos.	.115	-.006	.090	.068	.188
45	Fomento a aprendizagem autónoma nos alunos (trabalho independente).	.262	.185	.128	.007	.097
46	Procuro que os alunos aprendam com base nos vários sentidos (visão, audição, tato, etc.).	.214	.162	.132	.039	.211
47	Permito aos alunos a escolha das atividades de aprendizagem.	-.020	.102	.463	.066	.149
48	Proporciono oportunidades para os alunos se ensinarem mutuamente.	.164	.135	.444	-.020	.082
49	Nas minhas aulas existem diferentes ambientes ou espaços (cantinhos, secções temáticas).	.099	.129	.510	.002	.129
50	Possibilito aos alunos oportunidades de aprendizagem em pequenos grupos.	.212	.192	.688	-.103	.123
51	Diferencio o tempo de atenção em função do tipo de aluno.	.181	.103	.196	-.067	.614
52	Considero que os alunos com NEE devem ter uma resposta específica.	.241	.089	-.018	.006	.460
53	Negoceio com os alunos os conteúdos a aprender.	-.062	.146	.288	.124	.371
54	Diferencio o tempo de atenção em função do nível de ensino.	.094	-.052	.056	.084	.501

Analisando os itens com uma correlação superior a .40 verifica-se a agregação de um primeiro conjunto de 13 itens que parecem apontar para práticas mistas, dentro de um quadro conceptual caracterizador de um Ensino aberto (item 3- *“Ao ensinar expresso entusiasmo pelas matérias.”*, item 7- *“Tenho uma relação próxima com os meus alunos.”*

item 9- *“Procuro tornar as tarefas interessantes para os alunos.”*,

item 13- *“Estimulo os meus alunos a tentarem compreender os conteúdos.”*,

item 14- *“Utilizo tarefas de aprendizagem que promovam a curiosidade”*,

item 15- *“Encorajo os meus alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos.”*,

item 21- *“Exprimo confiança nas capacidades de aprendizagem dos meus alunos”*,

item 29- *“Tendo a avaliar continuamente os meus alunos.”*,

item 30- *“Ensino estratégias de aprendizagem aos alunos.”*, i

item 31- *“Organizo de forma clara as matérias que ensino.”*,

item 32- *“Procuro que os alunos se deem conta dos seus conhecimentos/ideias.”* e

item 40- *“Reajo positivamente às ações positivas dos alunos (por exe.: elogiando).*

Um segundo conjunto de 4 itens parece apontar para um fator relacionado com práticas de ensino aberto, relacionadas especificamente com a ênfase na compreensão das matérias e da autonomia dos estudantes. Este é composto pelos itens:

37- *“Na aula coloco questões de reflexão.”*,

39- *“Relaciono as matérias com o mundo exterior.”*,

41- *“Promovo a discussão na sala de aula.”* e

42- *“Fomento a escolha de procedimentos de trabalhos pelos alunos”*.

O terceiro fator emerge, com a agregação de 4 itens, que se enquadra no ensino aberto e onde surgem práticas de diferenciação dos estudantes. Incluem-se neste factor os itens:

- 47- *“Permito aos alunos a escolha das atividades de aprendizagem.”*,
- 48- *“Proporciono oportunidades para os alunos se ensinarem mutuamente.”*,
- 49- *“Nas minhas aulas existem diferentes ambientes ou espaços (cantinhos, seções temáticas) e*
- 50- *“Possibilito aos alunos oportunidades de aprendizagem em pequenos grupos.”*

O quarto factor, que inclui 5 itens remete para um tipo de ensino fechado, expresso por práticas que dão ênfase à memorização, aos factos e à avaliação do tipo fechado. É constituído pelos itens:

- 16- *“Na avaliação dos alunos dou mais importância a tarefas do tipo fechado (testes).”*,
- 19 – *“Encorajo os alunos a tentarem memorizar literalmente o que aprendem.”*,
- 20 – *“No currículo, dou mais importância aos fatos, do que ao que está por detrás desses fatos.”*,
- 23- *“Avalio exclusivamente os alunos nos testes e trabalhos finais.”*e
- 25- *“Preocupo-me mais em ensinar que em estabelecer uma relação com os alunos.”*.

Por último um conjunto de 3 itens agrega itens que, uma vez mais se incluem em práticas de ensino aberto e remetem para a especificidade dos estudantes. Os itens que compõem este fator são:

- 51.- *“Diferencio o tempo de atenção em função do tipo de aluno.”*,
- 52- *“Considero que os alunos com NEE devem ter uma resposta específica.”*e
- 54- *“Diferencio o tempo de atenção em função do nível de ensino.”*

Construção de subescalas de 1ª ordem e determinação da sua validade interna

Após esta análise fatorial e identificação dos fatores procedeu-se ao estudo da consistência interna dos itens dos fatores encontrados, com o objetivo de construir subescalas.

Calculou-se a consistência interna de cada item dos fatores mediante o cálculo do Alpha de Cronbach de cada grupo de itens componentes dos fatores. Calculou-se também o mesmo coeficiente em função da retirada de cada item e o valor da correlação de cada item com o total do grupo a que este pertence.

A tabela 19 apresenta os valores do alfa de cada uma das escalas constituídas. O primeiro grupo de itens apresenta a consistência interna mais elevada, com um alfa de .887. Os grupos 2,3,4 apresentam valores de consistência interna satisfatórios, entre .66 e .73 e o grupo de itens 5 demonstra um alfa sofrível (.574).

Tabela 19.*Alfa de Cronbach e Correlação item-total*

Grupo de Itens (Fatores)	Item	Correlação Item-total	Alfa com retirada do Item
1 (alfa=.887) Ensino Aberto - Práticas mistas	3	.450	.885
	7	.534	.881
	9	.635	.875
	13	.667	.873
	14	.638	.875
	15	.625	.875
	21	.458	.886
	29	.564	.879
	30	.635	.875
	31	.662	.873
	32	.646	.874
	40	.565	.879
2 (alfa= .730) Ensino Aberto - Compreensão e autonomia	37	.545	.654
	39	.520	.670
	41	.501	.680
	42	.513	.674
3 (alfa=.714) Ensino Aberto - Diferenciação	47	.502	.654
	48	.486	.664
	49	.478	.701
	50	.609	.596
4 (alfa = .655) Ensino fechado	16	.326	.638
	19	.429	.593
	20	.468	.581
	23	.502	.555
	25	.334	.640
	51	.473	.347
5 (alfa= .574) Ensino aberto - Especificidade dos alunos	52	.314	.569
	54	.388	.488

Como se pode verificar não houve necessidade de se retirar qualquer item das escalas inicialmente formadas, uma vez que a retirada não iria aumentar a consistência interna da escala. Passamos a descrever as escalas formadas:

Sub-escala 1 “Ensino Aberto – Práticas Mistas” (grupo: 1 - alfa =.887)

Esta subescala compreende uma diversidade de práticas características de um ensino do tipo aberto, ou seja, práticas de leccionamento e atitudes pedagógicas que promovam a compreensão e aplicação das matérias, assim como de estabelecimento de um clima de confiança e de entusiasmo perante os alunos. Note-se que embora os itens desta pareçam declarar um contexto de aprendizagem aberto, a maior parte aponta como agente principal o professor (veja-se a diferença em relação à subescala 3 que, em alternativa, parece apontar o aluno)

Itens:

- 3- *“Ao ensinar expresso entusiasmo pelas matérias.”*
- 7- *“Tenho uma relação próxima com os meus alunos.”*
- 9- *“Procuro tornar as tarefas interessantes para os alunos.”*
- 13- *“Estimulo os meus alunos a tentarem compreender os conteúdos.”*
- 14- *“Utilizo tarefas de aprendizagem que promovam a curiosidade”*
- 15- *“Encorajo os meus alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos.”*
- 21- *“Exprimo confiança nas capacidades de aprendizagem dos meus alunos”*
- 29- *“Tendo a avaliar continuamente os meus alunos.”*
- 30- *“Ensino estratégias de aprendizagem aos alunos.”*
- 31- *“Organizo de forma clara as matérias que ensino.”*
- 32- *“Procuro que os alunos se dêem conta dos seus conhecimentos/ideias.”*
- 40- *“Reajo positivamente às ações positivas dos alunos (por exe.: elogiando).*

Subescala 2 - Ensino Aberto - Compreensão e Autonomia” (grupo:2 – alfa = .730)

Esta subescala compõe-se por itens que expressam igualmente elementos de um ensino do tipo aberto/progressista, especificamente ações para estimular a compreensão (i.e. reflexividade, relacionamento, discussão) e a autonomia dos alunos (fomentando a escolha de procedimentos pelos alunos).

Itens:

37- *“Na aula coloco questões de reflexão.”*

39- *“Relaciono as matérias com o mundo exterior.”*

41- *“Promovo a discussão na sala de aula.”*

42- *“Fomento a escolha de procedimentos de trabalhos pelos alunos”*

Subescala 3 “Ensino Aberto – Diferenciação (Grupo:3- alfa = .714)

Esta subescala compreende itens também expressivos de um ensino do tipo aberto/progressista, especificamente práticas ou ações que revelam uma preocupação em centrar o ensino no aluno e em diferenciá-lo tendo em conta o seu perfil específico.

Esta noção de diferenciação também se pode verificar na existência de espaços diferenciados na sala de aula. Note-se que enquanto os itens da escala 1 parecem revelar um contexto de aprendizagem aberto mas que tem como agente principal o professor, a maioria dos itens desta escala vão no sentido de um contexto do mesmo tipo mas tendo agora como agente principal o aluno.

Itens:

47- *“ Permito aos alunos a escolha das atividades de aprendizagem.”*

48- *“ Proporciono oportunidades para os alunos se ensinarem mutuamente.”*

49- *“Nas minhas aulas existem diferentes ambientes ou espaços (cantinhos, seções temáticas).*

50- *“Possibilito aos alunos oportunidades de aprendizagem em pequenos grupos.”*

Subescala 4 “Ensino Fechado -” (Grupo:4- alfa = .655)

Em contraste com as subescalas anteriores, esta subescala comporta itens que expressam a utilização de práticas que parecem de acordo com uma visão de ensino mais fechado/tradicional, centrado na prática do ensino de factos, com vista à memorização e a uma avaliação sumativa, Itens:

16- *“Na avaliação dos alunos dou mais importância a tarefas do tipo fechado (testes).”*

19 – *“Encorajo os alunos a tentarem memorizar literalmente o que aprendem.”*

20 – *“No currículo, dou mais importância aos fatos, do que ao que está por detrás desses fatos.”*

23- *“Avalio exclusivamente os alunos nos testes e trabalhos finais.”*

25- *“Preocupo-me mais em ensinar que em estabelecer uma relação com os alunos.”*

Subescala 5 “Ensino Aberto - Especificidade dos alunos” (Grupo:5 - alfa = .574)

A subescala 4 compõe-se de itens que igualmente caracterizam um ensino do tipo aberto/progressista, no sentido de práticas de centração do ensino no aluno e da sua diferenciação em relação às especificidades deste, nomeadamente a sua linguagem própria ,as suas eventuais necessidades educativas especiais e nível de ensino.

Itens:

51.- *“Diferencio o tempo de atenção em função do tipo de aluno.”*

52- *“Considero que os alunos com NEE devem ter uma resposta específica.”*

54- “Diferencio o tempo de atenção em função do nível de ensino.”

Análise fatorial de segunda ordem das subescalas

Construídas as subescalas realizou-se uma nova análise fatorial, de modo a verificar o modo como as subescalas se relacionam entre si e eventualmente obter uma imagem mais simplificada da diferenciação entre contextos de aprendizagem.

Com o objetivo de uma extração de fatores de 2ª ordem, foram calculadas as médias dos itens que compõem as subescalas 1,2,3, 4 e 5. Após realização do teste de esfericidade de Bartlett ($290.22 - p \leq 0.000$) e da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (.680), cujos demonstrando ser neste caso ainda aceitável o modelo fatorial.

Procedeu-se à verificação dos valores próprios das percentagens de variância explicadas por cada fator, e a variância acumulada após cada fator (Tabela 20). Como podemos verificar na tabela referida, dois fatores apresentam valores próprios superiores à unidade, explicando 62.56% da variância, constituindo-se como extraídos esses dois fatores, seguindo o critério de Kaiser.

Tabela 20.

Valores próprios e variância explicada por cada fator

Fator	Valores próprios iniciais			Somatativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	2.111	42.225	42.225	1.407	28.140	28.140
2	1.016	20.330	62.555	.681	13.627	41.767

Por análise das subescalas com saturação significativa (tabela 21) foi possível efetuar a seguinte interpretação dos dois fatores.

Tabela 21.*Matriz dos fatores rotativa*

	Fator	
	1	2
Escala 1	.547	.250
Escala 2	.560	.699
Escala 3	.506	.263
Escala 4	.002	-.097
Escala 5	.734	-.229

O fator 1 (subescalas 1, 2, 3 e 5) compõe-se pelas quatro subescalas de ensino “Aberto/Progressista”: “Práticas mistas”, “Compreensão e autonomia”, “Diferenciação” e “Especificidade dos alunos”. Estas subescalas parecem representar um tipo de ensino, que coloca a ênfase numa série de práticas orientadas para a compreensão e autonomia do aluno e na diferenciação em função das suas especificidades.

O fator 2 (Subescala 2)-compõe-se pela subescala de “Ensino Aberto – Compreensão e autonomia”

Construção de escalas de 2ª ordem e determinação da sua validade interna

Identificados os fatores que agregam as subescalas do questionário procedeu-se ao estudo da consistência interna dos itens que as compõem, de modo a construir escalas que refletissem. Foi assim calculado o coeficiente alfa de Cronbach destes grupos itens, o alfa com retirada de cada item e a correlação de cada item com o total do seu grupo. Estes resultados figuram na tabela 22.

Tabela 22.*Análise da consistência interna das escalas de 2ª ordem*

Grupo de Itens (Fatores)	Item (Escalas)	Correlação Item-total	Alfa com retirada do Item
1 (alfa= ,675) Ensino Aberto	1	.506	.601
	2	.517	.575
	3	.489	.587
	5	.383	.676
2 Ensino Aberto - compreensão e autonomia	2		

Como se pode verificar, o valor do coeficiente alfa é baixo para a escala 1. Por outro lado, o valor do alfa aumenta no grupo 1 com retirada dos itens 5. O item 2 – Ensino Aberto – compreensão e autonomia, não pode ser considerado escala, pois é único.

Discussão

Os resultados confirmam parcialmente as hipóteses inicialmente previstas. Observou-se na análise de 1ª ordem uma divisão entre itens que expressam as características de um contexto de aprendizagem aberto, em várias constituintes (Factor 1 - *Ensino aberto – práticas mistas*; Factor 2 - *Ensino aberto – compreensão e autonomia*; Factor 3 - *Ensino Aberto – Diferenciação* e Factor 5 - *Ensino Aberto – especificidade dos alunos*) e também itens que se parecem agregar num conjunto de características de um contexto de aprendizagem fechado (Factor 4 – *Ensino Fechado*).

Estes resultados parecem suportar a evidência de que as práticas em sala de aula se podem agrupar em características distintas face ao tipo de contextos, com impacto diferenciado nas abordagens à aprendizagem e nas concepções de aprendizagem dos estudantes. Deste modo verifica-se uma dicotomia nos contextos de sala de aula no 1º ciclo que se pauta pela existência de práticas e características organizativas de ensino abertas ou fechadas. Um contexto aberto desenvolve várias componentes e

características potenciadoras de um ensino que enfatiza o papel do aluno, da sua individualidade e proatividade no processo de aprendizagem. O contexto de ensino fechado, por seu turno, centra o papel da aprendizagem no professor e na sua ação, apelando á utilização de métodos fechados e circunscritos à matéria, não abrindo espaço para a descoberta. O facto de se verificar a presença destes dois contextos na amostra fornece indícios para a ideia de que os mesmos poderão coexistir na sala de aula e que o professor, não obstante a liberdade que possui em termos organizativos e pedagógicos, poderá também estar limitado por um currículo nacional e por metas curriculares obrigatórias. Este normativo poderá limitar o uso de procedimentos menos formais e mais abertos de aprendizagem e enfatizar o uso de procedimento mais standardizados, como por exemplo, a avaliação do tipo fechado (i.e. testes).

Os resultados parecem também sugerir que as práticas de ensino aberto já se encontram desenvolvidas ao ponto de se poderem agregar diferenciadamente. Uma possível explicação para esta diferenciação pode-se constituir pela ênfase crescente, por parte dos organismos nacionais com competências na educação e estratégia educativa, em processos de aprendizagem que visem a autonomia, compreensão, mas também a capacidade crítica. Como exemplo desta ênfase poderemos ver o objetivo 9- “Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos” contido no *Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (2015)*, para a disciplina de Português e o objetivo “1 - Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes” nas *Organização Curricular e Programas* da disciplina de Estudo do Meio.

Em termos de aplicabilidade do questionário como instrumento de medida podemos verificar que as três primeiras escalas encontradas, *Ensino Aberto – práticas mistas*, *Ensino aberto – Compreensão e autonomia* e *Ensino Aberto - Diferenciação*

possuem uma consistência interna acima de .70, indicando que as mesmas detêm flexibilidade para serem usadas independentemente ou conjuntamente, permitindo avaliar um quadro de atividades caracterizadoras de um ensino aberto. Os valores da consistência interna reportados para as escalas de *Ensino fechado* e *Ensino Aberto – especificidade dos alunos* situam-se abaixo dos .70, apresentando uma consistência interna sofrível e evidenciando a necessidade de maior aprofundamento das características de um *Ensino Fechado* na amostra de professores a quem se destina este instrumento. As escalas de *Ensino Aberto* cuja consistência interna se verificou aceitável e/ou boa poderá permitir a caracterização de um contexto de ensino em sala em termos de práticas que a investigação encontrou associadas a uma abordagem de profundidade e a uma concepção qualitativa de aprendizagem nos estudantes, podendo-se constituir como um instrumento de apoio à avaliação e intervenção contextual por parte do docente.

A segunda análise fatorial realizada não demonstrou, como se previa, um cenário claro de divisão dos factores de contexto aberto e contexto fechado, nos factores inicialmente encontrados. Nesta segunda análises diferenciaram-se dois tipos de ensino aberto: várias práticas de ensino aberto (englobando as escalas 1,2,3 e 5 anteriormente encontradas) e um ensino aberto que enfatiza a compreensão e autonomia (escala 2). Uma possível explicação para este resultado poderá ser a de que os itens considerados, ao serem retirados de um contexto de ensino de nível mais elevado (nível secundário e/ou superior) não espelharam a realidade do contexto de aprendizagem de primeiro ciclo

Estes resultados parecem demonstrar uma vez mais, a necessidade de melhor identificar e aprofundar as características que parecem estar associadas ao Ensino Fechado neste nível de ensino, bem como verificar a sua frequência de utilização no

contexto de ensino/aprendizagem. Importará também clarificar as razões específicas do seu uso no contexto de aprendizagem e propor alternativas viáveis aos docentes, no sentido de intervir na qualidade de aprendizagem dos estudantes de 1º ciclo.

O *Questionário sobre o contexto de aprendizagem – 1º ciclo* constitui-se como uma primeira versão de um instrumento capaz de avaliar diversas características do contexto de aprendizagem em sala de aula de 1º ciclo relacionadas com o quadro conceptual SAL. Mais especificamente, revela-se como um instrumento capaz de quantificar o grau em que o contexto de aprendizagem da sala de aula de 1º ciclo se assemelha a um contexto “fechado” (i.e. centrado no professor, como transmissor de conhecimento) e a um contexto “aberto” (i.e. centrado no aluno, como construtor de conhecimento), permitindo ainda quantificar o grau em que aquele contexto se assemelha a uma diversidade de variantes particulares de um contexto “aberto”. Necessitando de uma reestruturação e de maior suporte de investigação, este é um questionário que se poderá constituir como uma ferramenta de medida para avaliar e intervir em aspetos contextuais cuja investigação demonstrou repercussões na aprendizagem. Uma vez que o factor “*Ensino fechado*” foi o que menos consistência apresentou na análise, torna-se necessário aprofundar e explorar as particularidades desse conjunto de características neste nível de ensino. Por outro lado, no sentido de uma caracterização mais significativa do contexto de aprendizagem de 1º ciclo que siga o enquadramento teórico assumido aqui, será necessária mais informação que poderá ser fornecida mediante observação sistematizada em sala de aula, bem como entrevistas e “focus group” com docentes deste nível de ensino.

Além de uma maior adaptação dos itens do questionário, será também importante explorar a avaliação deste questionário em populações educativas específicas, como docentes de escolas rurais e urbanas, docentes do ensino especial,

docentes de ensino artístico. Estes estudos poderão fornecer mais informação contextual particular, para uma intervenção também particular num dado contexto.

Uma outra questão que se poderá explorar com o tipo de questionário utilizado – baseado em perceções do docente – seria a do grau de consistência entre as perceções do docente e as perceções dos estudantes face ao contexto de ensino onde estão imersos e de que modo essa consistência poderia ser explorada no sentido de beneficiar uma intervenção no contexto. Um questionário que avaliasse a perceção dos estudantes sobre o contexto de aprendizagem seria então uma ferramenta complementar útil nesse propósito.

Concepções de e abordagens à aprendizagem em estudantes do primeiro ciclo de escolaridade: relações com o contexto territorial e de aprendizagem.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi o de verificar a relação entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem de uma amostra de estudantes do primeiro ciclo do ensino básico e o contexto onde essa aprendizagem se realiza, operacionalizado aqui em termos do contexto territorial (rural *versus* urbano) e do contexto de sala de aula. Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas estruturadas sobre as concepções de e as abordagens à aprendizagem aos estudantes. Foi também caracterizado, mediante questionário próprio aplicado aos docentes dos estudantes entrevistados, o contexto de aprendizagem em sala de aula. O contexto territorial foi avaliado em função de critérios de organização territorial da população. Para a análise da relação entre com o contexto territorial procedeu-se à realização do teste Mann-Withney para duas amostras independentes e para a análise da relação com o contexto de sala de aula foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman. Os resultados apontam para a existência de uma concepção de aprendizagem mais restrita e de uma motivação mais extrínseca nos estudantes rurais, assim como para relações entre um contexto de “Ensino Aberto” e quer uma concepção ampla de aprendizagem quer uma abordagem de profundidade à aprendizagem.

Palavras Chave: Concepções de aprendizagem; abordagens à aprendizagem; contexto de aprendizagem; território; urbano; rural

Introdução

Constituindo-se como uma das perspetivas sobre a aprendizagem existentes no domínio da Psicologia Educacional, a teoria das abordagens dos estudantes à aprendizagem (“Student’s Approaches to Learning” -SAL), traz-nos uma visão integrada da mesma, considerando tanto o indivíduo e o seu contexto como o processo e o produto de aprendizagem. Com origem na fenomenografia, esta perspetiva salienta a importância quer das conceções que os estudantes têm sobre a aprendizagem quer das abordagens que efetivamente utilizam para aprender (e.g. Marton, 1981), na medida em que ambas se relacionam significativamente com o produto da aprendizagem (Khan, 2014; Trigwell, Ashwin & Millan, 2013).

Os estudos que focam a conceção dos estudantes sobre a aprendizagem (maioritariamente com estudantes do ensino superior) distinguem basicamente dois grandes tipos de conceção de aprendizagem: conceção *Quantitativa* e conceção *Qualitativa* (Biggs, 1990). O desenvolvimento de estudos fenomenográficos sobre estas duas conceções permitiu a distinção, no sistema de Säljö (1979), de cinco conceções específicas. Deste modo, as variantes que representam a aprendizagem como *aumento do conhecimento; memorização e reprodução; memorização e aplicação* enquadram-se numa perspetiva quantitativa da aprendizagem. Paralelamente, as noções da aprendizagem como *compreensão, reinterpretação e mudança pessoal*, proposta posteriormente por Marton, Dall’Alba & Beaty (1993), inserem-se numa visão da aprendizagem de carácter mais qualitativo. A adicionar a estas conceções surge depois a conceção *intermédia* (Marton & Booth, 1997), uma perspetiva que sugere a conjunção das conceções quantitativa e qualitativa, considerando a aprendizagem como um processo que pode envolver quer a memorização quer a compreensão (Duarte, 2007; Chan, 2009). Por outro lado, Biggs e Moore (1993) apontaram ainda a existência de

uma terceira concepção básica de aprendizagem, a concepção *Institucional*, que remete para a noção de aprendizagem enquanto processo de qualificação no contexto escolar. Outros estudos mais recentes referem ainda a existência de uma concepção *comunitária*, representando esta a noção de pertença social do aprendente, que tem um dever social perante a comunidade ou Deus, de aprender (Swanwick & Morris, 2010; Wang & Tsai, 2012; Wong & Lo, 2012).

Paralelamente, a perspectiva das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem (SAL), enfatiza o papel da conjunção das orientações motivacionais e das estratégias de aprendizagem dos estudantes face às tarefas de aprendizagem (Entwistle, Tait & McCune, 2000). Tipicamente, os estudos que assumem esta perspetiva definem dois grandes tipos de abordagem à aprendizagem: abordagem de superfície (*surface approach*) e abordagem de profundidade (*deep approach*) (Entwistle, Tait & McCune, 2000). Uma abordagem de superfície à aprendizagem implica uma motivação instrumental para a mesma (i.e. aprender para evitar o insucesso) e o uso de uma estratégia de aprendizagem de superfície (i.e. memorização literal). Por sua vez, a abordagem de profundidade envolve uma orientação motivacional intrínseca (i.e. aprender por prazer) e o uso de uma estratégia de profundidade (i.e. compreensão e análise crítica da informação aprendida). A investigação tem revelado que as abordagens à aprendizagem influenciam significativamente o produto daquela aprendizagem (Asikainen, 2014; Entwistle, 1988; Entwistle, Tait & McCune, 2000; Peterson, Brown & Irvin, 2010). Deste modo, a abordagem de superfície relaciona-se com produtos de aprendizagem de qualidade mais reduzida (Entwistle, Tait & McCune, 2000, Entwistle, 1988) e, contrariamente, a abordagem de profundidade parece conduzir a produtos de aprendizagem de uma qualidade mais elevada (Asikainen, 2014).

As concepções de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem em alunos do primeiro ciclo de escolaridade

A investigação sobre as concepções de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem atrás sumariada, tem, mais frequentemente, explorado populações do ensino superior ou, mas menos, do ensino secundário. No que concerne a estudos nas faixas etárias mais baixas, nomeadamente nos ciclos pré-escolares e escolares básicos, existe uma expressão modesta de investigação, sendo que esta é marcadamente exploratória. Os estudos sobre concepções de aprendizagem que estruturam a temática em estudantes mais novos foram preconizados por Ingrid Prämeling (1983), que explorou aquelas concepções em crianças do ensino pré-escolar. A autora verificou que nestas faixas etárias (entre os três e os oito anos de idade) existe uma progressão das concepções que acompanha o desenvolvimento cognitivo. As crianças começam por considerar que aprender é “fazer”, sem identificar a noção de “aprender a fazer”. Desta concepção transitam para a noção de aprendizagem como a noção de “saber” e só mais tarde “compreender”. No que diz respeito ao processo e fatores da aprendizagem, as crianças revelaram a noção de que se pode aprender “fazendo” ou seja realizando tarefas, nas faixas etárias mais novas, transitando para a ideia de que se aprende “por crescer”, ou seja pelo desenvolvimento e finalmente para a ideia de que se pode aprender pela experiência. De uma perspetiva elementar da aprendizagem “aprende-se fazendo”, a criança desenvolve para uma ideia de que se “aprende pelos sentidos” e finalmente que se pode “aprender pelo pensamento”, nas faixas etárias entre os cinco e os oito anos (Scheuer, Pozo, De la Cruz & Echenique, 2006). Parece, deste modo, que a evolução da concepção de aprendizagem está ligada ao desenvolvimento cognitivo ou seja, nas faixas etárias mais baixas existe uma ideia muito concreta e baseada nos sentidos, sobre a aprendizagem (Rosário, Núñez, Azevedo, Cunha, Pereira & Mourão, 2013; Scheuer et al., 2006). Nas

idades mais avançadas parece já existir a compreensão do processo de pensamento envolvido na aprendizagem, bem como a noção da agência do estudante na mesma (Steketee, 1997, Marin & Scheuer, 2014). Outros autores demonstraram a existência desta progressão qualitativa, (Sobel, Li & Corriveau, 2007; Marin e Scheuer, 2014) verificaram também, nos seus estudos com alunos de um curso básico de instrumento de sopro, uma progressão com a idade, de concepções de aprendizagem que evidenciavam mais os aspetos formais e as condições de aprendizagem (i.e. a repetição e o tempo de prática), para concepções que enfatizavam a agência e envolvimento do aluno na aprendizagem (i.e. autonomia, reflexão e expressividade). O estudo parece demonstrar, a par de outros, que nos níveis mais avançadas de escolaridade os estudantes parecem expressar concepções de aprendizagem de carácter mais qualitativo e referem aspetos mais subjetivos, como a construção de significados pessoais. Paralelamente, alguns escassos estudos debruçaram-se sobre as abordagens à aprendizagem em estudantes do 1º ciclo de escolaridade. Ao nível do ensino pré-escolar, o estudo de Meng (2015) revelou que “abordagens positivas à aprendizagem” (i.e: aprendizagem cooperativa, persistência na tarefa) parecem exercer um efeito moderador nas competências de leitura e ortografia de alunos do pré-escolar, sendo referidas como um fator protetor face a níveis baixos de qualidade na aprendizagem em sala de aula. Em consonância com isto, também os estudos de Hacıeminoglu, Yılmaz-Tuzun e Ertepinar (2009, 2016) com estudantes do 7º ano do ensino básico verificaram que as abordagens à aprendizagem destes alunos (i.e. aprendizagem significativa e memorização literal) influenciavam quer o rendimento académico na área das ciências, quer as suas atitudes nessa área académica. No estudo relativo ao rendimento escolar na área das ciências Hacıeminoglu e colaboradores (2009) verificaram que o rendimento académico dos estudantes se relacionou positiva e significativamente com a aprendizagem significativa e negativamente com a

memorização literal. Por outro lado, os estudantes cujos pais possuíam mais poder económico e mais escolaridade possuíam também abordagens de profundidade à aprendizagem e maior rendimento escolar na área das ciências. No seu estudo de 2016, Hacieminoglu e colaboradores observaram que a atitude perante a área das ciências é positivamente influenciada por uma abordagem de profundidade (i.e. aprendizagem significativa) e negativamente por uma abordagem de superfície (i.e. memorização literal de informação). Focando-se numa amostra de estudantes do ensino básico e médio, o estudo de Gomes (2013) testou uma medida das abordagens à aprendizagem, mediante um questionário que claramente distinguiu nestes estudantes uma abordagem de profundidade e uma abordagem de superfície à aprendizagem. Outros estudos do autor, com amostras de estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio (Gomes, 2010, 2011) descriminaram quatro perfis de estudantes: “profundos” (elevada Abordagem de Profundidade e reduzida Abordagem de Superfície), “superficiais” (reduzida Abordagem de Profundidade e elevada Abordagem de Superfície), “estratégicos” (Abordagem de Profundidade e Abordagem de Superfície elevadas) e “não estratégicos” (reduzida Abordagem de Profundidade e reduzida Abordagem de Superfície). Este estudo revelou também que os estudantes “profundos” apresentam um rendimento escolar mais elevado que os estudantes “superficiais”. Num desses estudos, Gomes (2011) verificou que as duas abordagens à aprendizagem não explicam mutuamente o desempenho dos estudantes; quando se verifica uma correlação significativa entre a abordagem de profundidade e o rendimento escolar, o mesmo não se verifica com a abordagem de superfície e vice-versa. Este resultado parece apontar para uma dinâmica cíclica no desenvolvimento das abordagens à aprendizagem nos estudantes de ensino básico. Numa perspetiva mais integrativa, o estudo de Burnett e Proctor (2002) analisou as relações entre as abordagens à aprendizagem e variáveis

personais como o auto-conceito académico e de estudante, verificando que a abordagem de profundidade à aprendizagem se relaciona positivamente com estas duas variáveis. O estudo de Göçmençelebi e Bayram (2012), verificou que os estudantes de ensino básico que possuem uma abordagem de profundidade à aprendizagem revelaram também maior satisfação com as aulas de ciência e também consideraram as mesmas como mais úteis e necessárias. Num estudo de 2010, Gomes verificou numa amostra de estudantes de ensino básico que as suas abordagens à aprendizagem se correlacionavam com o desempenho académico, sendo que os estudantes que detinham uma abordagem de profundidade apresentavam maior rendimento escolar (i.e: avaliação final em disciplinas obrigatórias) face aos estudantes com uma abordagem de superfície à aprendizagem. Vários estudos demonstraram que o contexto de aprendizagem se relaciona de forma significativa com as abordagens à aprendizagem e as concepções de aprendizagem dos estudantes, agindo assim no produto de aprendizagem (Chen & Dhillon, 2012; Diseth, 2013; Sabzevari, Abbaszade & Borhani, 2013). Coerentemente, o contexto específico de sala de aula (e.g. as concepções de aprendizagem dos professores, os objetivos educacionais, os métodos de ensino ou a avaliação) e o contexto territorial (e.g. rural ou urbano) – do qual as características do contexto específico de sala de aula se parecem diferenciar, são duas variáveis que importa caracterizar e compreender. As próximas duas secções abordarão deste modo estudos relevantes que incidem sobre a relação da aprendizagem com o contexto em que esta ocorre, em alunos do primeiro ciclo de escolaridade.

Abordagens à aprendizagem, concepções de aprendizagem e o contexto educativo de sala de aula

A investigação tem revelado que o contexto educativo tem uma importante relação quer com as concepções que os estudantes têm sobre a aprendizagem quer, sobretudo, com as suas abordagens à aprendizagem (Biggs, 2001; Honkimäki, Tynjälä, & Valkonen, 2004; Richardson, 2011). Mais especificamente, as perceções que os estudantes possuem sobre o seu contexto educativo específico parecem influenciar, ou pelo menos relacionar-se com, as suas abordagens à aprendizagem (Diseth, 2007, 2013; Diseth, Pallesen, Brunborg, & Larsen, 2010; Sabzevari, Abbaszade & Borhani, 2013; Dart et al, 2001), agindo deste modo as características contextuais como uma variável que influencia os resultados da aprendizagem. Deste modo as abordagens de profundidade surgem relacionadas com a perceção de um contexto de sala de aula caracterizado por boas práticas de ensino, nomeadamente com objetivos e regras claras, carga de trabalho equilibrada e meios de avaliação adequados (Diseth, 2007, 2013; Diseth, Pallesen, Brunborg, & Larsen, 2010; Lawless & Richardson, 2002; Lizzio Wilson, & Simons, 2002; Richardson & Price, 2003; Sabzevari, Abbaszade & Borhani, 2013). Contrariamente a esta relação, os estudos apontam também para a ideia de que tipos de metodologias de ensino que privilegiam a transmissão de informações e a utilização de métodos menos participativos de aprendizagem podem influenciar o estudante a adotar uma abordagem de superfície à aprendizagem (Burnett & Proctor, 2002; Beyaztaş & Senemoğlu, 2015). Assim, a investigação parece demonstrar que modelos e características de ensino do tipo “transmissivo”, onde os conhecimentos são transmitidos unilateralmente do professor para o aluno, estão relacionadas com uma abordagem de superfície e uma conceção quantitativa, enquanto a abordagem de profundidade e a conceção qualitativa se relacionam com um contexto educativo do tipo

“construtivista”, mais caracterizado pela construção ativa e participada da aprendizagem pelo estudante (Biggs e Moore, 1993). A conceção qualitativa de aprendizagem e a abordagem de profundidade à aprendizagem associam-se deste modo a um tipo de ensino “aberto”, ou seja um ensino centrado no aluno e na sua participação ativa no processo de aprendizagem. Entre as práticas que se inserem neste tipo de ensino contabilizam-se a da aumentar a liberdade de escolha dos estudantes (Ramsden, 1988), a da utilização da linguagem dos alunos, a da discussão e do questionamento (Biggs & Moore, 1993; Chen & Dillon, 2012), a da explicação entusiástica das matérias (Ramsden, 1988), a do relacionamento dos conteúdos com os conhecimentos dos estudantes e com o mundo exterior (Balasooriya et al., 2009; Entwistle & Ramsden, 1983; Ramsden, 1988), a do ensinar estratégias de aprendizagem (Biggs, 1987), a do demonstrar confiança nas capacidades dos estudantes (Dart & Clarcke, 1991), a do ajudar os estudantes a tomar consciência das suas conceções (Svensson & Hogfors, 1988), a do utilizar a exploração, a experimentação e a resolução de problemas (Ali & El Sebai, 2010; Beyaztaş & Senemoğlu, 2015; Dart et al, 2002; Sadlo & Richardson, 2003), a do estimular a compreensão (Schmeck, 1988), a do envolver os estudantes em tarefas que despertem a curiosidade (Biggs & Kirby, 1983) a do permitir aos estudantes o ensino recíproco entre eles (Biggs, 1990; Ramsden, 1988), a do utilizar métodos de avaliação que utilizem respostas abertas (e.g: ensaios) (Beyaztaş & Senemoğlu, 2015). De um modo geral, estas práticas vão de encontro a uma aprendizagem independente e colaborativa, que encoraja à aplicação dos conhecimentos adquiridos e à avaliação com intenção de correção (Gibbs, 1992). Outra variável contextual que importa explorar e cuja investigação ainda não forneceu muitos estudos é o contexto territorial dos estudantes, cujas características e especificidades parecem relacionar-se com as

concepções de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem dos estudantes (Biggs, Kember, & Leung, 2001; Entwistle, 1987).

Contexto territorial urbano versus rural e processo de aprendizagem

O contexto educacional poderá variar em função do território (e.g. rural *versus* urbano), assumindo por isso especificidades que deverão ser tidas em conta na compreensão e caracterização da aprendizagem (Boix, Champollion & Duarte, 2015; Hobin, Leatherdale, Manske, Dublin, Elliott & Veugelers, 2012). Importa assim caracterizar os contextos territoriais urbano e rural e as suas possíveis relações com o processo de aprendizagem. O contexto educativo do território urbano tem sido caracterizado como um meio detentor de mais recursos tais como acessibilidade, orçamento, tecnologia, programas especiais, oferta de atividades extracurriculares e cursos e ainda profissionais especializados (Clopton & Knesting, 2006; Khattri, Riley & Kane, 1997). Não obstante esta disponibilidade de recursos e aparente vantagem que estes parecem acarretar, o contexto da educação urbana parece apresentar um “modelo industrial” de ensino, ou seja, um ensino mais massificado e desconectado do meio em que se insere (Emmett & McGee, 2013; Pelavin Research Institute, 1996). Efetivamente, as escolas urbanas têm uma probabilidade alta de estarem sobrelotadas com alunos não facilitando isso uma relação estreita entre professor-aluno e um ensino personalizado (Ballou & Podgursky, 1995; Enriquez, 2013; Hardré, 2007). Por seu lado, as escolas do território rural têm maior probabilidade de estar isoladas, de receber menos apoios em termos de orçamento e tecnologia, de terem docentes menos especializados e com menos experiência no lecionamento e de possuir uma oferta de cursos, programas especiais e atividades extracurriculares mais modesta (Ballou & Podgursky, 1995; Clopton & Knesting, 2006; Hedges, Laine & Greenwald, 1994; Howley & Howley, 1995; Khattri *et al.*, 1997; Schafft & Jackson, 2011; Sipple & Brent,

2008; Williams, 2010). Assim, alguns estudos referem que a falta de recursos nestas escolas poderá levar, em zonas mais empobrecidas, à “mecanização” do ensino e consequentemente a uma ênfase na memorização literal dos conhecimentos (Hamon & Weeks, 2002). Mas apesar destes constrangimentos, a escola rural parece também ser um local com potenciais vantagens para a aprendizagem. Começando pelo facto de que estas escolas têm muitas vezes pouco alunos, parece haver deste modo potencialidades no estabelecimento de uma ligação professor-aluno mais significativa e próxima (Ballou & Podgursky, 1995; Hardré, 2007) que pode influenciar positivamente a motivação para a aprendizagem (Hardré, Sullivan & Crowson, 2009). Alguns estudos referem também que devido às suas especificidades, a escola rural parece promover práticas de ensino mais “aberto” (Hamon & Weeks, 2002), como a tutoria entre pares, a aprendizagem cooperativa, os estudos interdisciplinares e o ensino multi-nível, para além do ensino fora da escola (Khatti *et al.*, 1997) e explorador do contexto que o rodeia enquanto recurso de aprendizagem (Avery, 2013; Stern, 1994, cit. Khatti *et al.*, 1997). Escassa investigação se tem debruçado sobre as diferenças no processo de aprendizagem em contexto rural e urbano. No entanto, alguns estudos focaram, nesta ótica, variáveis relevantes do processo de aprendizagem dos estudantes, como as emoções, o autoconceito académico, a motivação e os estilos de aprendizagem. No que diz respeito ao autoconceito académico e à valorização da instituição escolar, alguns estudos sugerem que os estudantes em meio rural podem experienciar conflitos e emoções negativas face à escolarização, na medida em que esta pode concorrer com valores considerados protetores da vida comunitária e da família, de estabilidade face à raízes (Faircloth, 2009). Esta visão poder-se-á constituir como um factor de resistência à escola e propiciar uma subvalorização do seu papel para o estudante (Rodrigues, 2010). No que concerne à motivação para a aprendizagem alguns estudos verificaram a

existência de níveis mais reduzidos de motivação nos estudantes de contextos rurais (Lichter, Roscigno, & Condrón, 2003). Esta evidência poderá estar uma vez mais relacionada com o baixo valor ou o carácter pouco instrumental atribuído aos conteúdos das aprendizagens escolares, que poderão ser percepcionados pelos estudantes como pouco relevantes para o seu futuro profissional no domínio rural. Finalmente, em termos de estilos de aprendizagem, o estudo de Cox, Sproules e Sprengle (1988) verificou que os estudantes rurais apresentam mais preferência por uma aprendizagem mais analítica, ativa e prática que os estudantes de meios urbanos. Boix et al (2015) sugerem que esta preferência poderá estar relacionada com a utilização de práticas de ensino típicas do contexto rural (como a aprendizagem multinível), que exigem uma atividade autónoma dos estudantes. Não obstante existir uma vasta literatura que enquadra a relação das concepções de aprendizagem e das abordagens à aprendizagem com o seu contexto, o foco da investigação parece até aqui negligenciar o contexto de tipo territorial e os estudantes de primeiro ciclo, visando maioritariamente o contexto de sala de aula e os estudantes de ensino superior ou secundário. Este estudo propõe-se assim contribuir para o aumento do conhecimento daquela relação, tendo como objetivo avaliar não só a relação das concepções de aprendizagem e das abordagens à aprendizagem de estudantes de primeiro ciclo com o seu contexto de sala de aula, como a relação daquelas com o território onde se aprende. A questão de investigação considerada foi assim a de qual a relação entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do ensino básico e os contextos territorial e de aprendizagem em sala de aula onde os mesmos estão imersos. As concepções de e as abordagens à aprendizagem foram avaliadas mediante entrevista estruturada, seguindo um guião de entrevista que derivou de um estudo anterior sobre as mesmas variáveis (Figueira & Duarte, 2016a) Como contexto territorial consideraram-se os meios urbano e rural e como contexto de

aprendizagem em sala de aula um conjunto de práticas de ensino, mensuradas através de um questionário próprio (*Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem -QCA*) desenvolvido num estudo anterior (Figueira & Duarte, 2016b). Relativamente à relação do contexto territorial com o processo de aprendizagem, a investigação tem demonstrado evidências contraditórias. Tendo em conta este facto, o presente estudo visou explorar a relação entre o território urbano e rural e as concepções de e as abordagens à aprendizagem em alunos de ensino básico. Relativamente ao contexto de ensino em sala de aula, existe um corpo de estudos que nos permite delinear hipóteses sobre a sua relação com as concepções de e as abordagens à aprendizagem. Neste sentido, esperou-se encontrar uma relação positiva entre as diversas concepções qualitativas de aprendizagem e o contexto de aprendizagem aberto e uma relação negativa entre concepções quantitativas de aprendizagem e o contexto de aprendizagem fechado. No que diz respeito às abordagens à aprendizagem considerou-se expectável que o contexto de aprendizagem aberto se relacionasse positivamente com a adoção da abordagem de profundidade e negativamente com a adoção da abordagem de superfície. De seguida apresentaremos o método e as diversas medidas utilizadas para concretização do objetivo do estudo.

Método

Para avaliar a relação entre as concepções *de* e as abordagens à aprendizagem e o contexto de aprendizagem de estudantes do primeiro ciclo de escolaridade oriundos de diferentes contextos territoriais, foram cruzados três tipos de dados: os dados resultantes de uma avaliação das concepções *de* e das abordagens à aprendizagem (motivação e estratégia de aprendizagem) de uma amostra de 100 estudantes¹ (por entrevista

¹retirados do grupo total de alunos dos professores avaliados no estudo 3 apresentado nesta dissertação (Figueira & Duarte, 2016a)

estruturada, construída com base nas categorias identificadas por dois estudos qualitativos anteriores²); os dados da avaliação do contexto de aprendizagem daqueles estudantes (dados de um questionário, construído num estudo anterior, e que discrimina entre contexto de ensino aberto e ensino fechado³); e dados da caracterização do contexto territorial daqueles estudantes (por identificação da área geográfica da sua escola, como urbana ou rural).

Participantes

Os critérios de seleção dos estudantes entrevistados foram o do contexto territorial da sua escola (50% de estudantes de contexto rural e 50% de estudantes do contexto urbano) e o do contexto de ensino a que estavam expostos (50% de estudantes de contexto de “ensino aberto” e 50% de estudantes de contexto de “ensino fechado”⁴).

Cruzando os dois critérios de seleção, seleccionaram-se: 25 estudantes (25%) de contexto territorial urbano e contexto de ensino aberto; 25 (25%) de contexto urbano e contexto de ensino fechado; 25 (25%) de contexto rural e ensino aberto; e 25 (25%) de contexto rural e ensino fechado.

A amostra do presente estudo é assim constituída por 100 estudantes do quarto ano do primeiro ciclo de escolaridade de escolas básicas portuguesas. Relativamente ao sexo dos participantes 57 % são do sexo feminino (n= 57) e 43% do sexo masculino (n= 43). A média de idades dos estudantes é de 9 anos (variando entre os 9 e os 12 anos, DP = 0.65). A média do aproveitamento escolar do ano letivo anterior (3º ano), que contempla as disciplinas de Matemática, Estudo do Meio e Português é de 3.99 (de 1 a 5) e o desvio-padrão é de 0.78.

² os estudos 1 e 2 apresentados nesta dissertação (Figueira & Duarte, 2016 b; Figueira & Duarte, 2016c)

³ “Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem (1º ciclo) – QCA 1ºc.”, desenvolvido no estudo 3 desta dissertação (Figueira & Duarte, 2016a) e apresentado na subsecção *Avaliação do contexto de aprendizagem dos participantes*

⁴ Considerando as médias nas escalas “ensino fechado” e “ensino aberto” do QCA – 1º c, de uma amostra de professores do 1º ciclo que a ele responderam (ver. subsecção *Avaliação do contexto de aprendizagem dos participantes*). (i.e as médias mais elevadas para o conjunto de itens que correspondem, no questionário, a um ensino fechado ou ensino aberto)

No que concerne às habilitações literárias dos pais, no contexto urbano 62.67% dos pais dos estudantes (a maioria) detêm uma escolaridade de nível secundário, 38.78 % de nível básico e 48.56% de nível superior. No contexto rural verifica-se que uma maioria de 91.26% de pais apresenta uma escolaridade de nível básico, 44.06 % de ensino secundário e 14.69% de ensino superior.

A contabilização das profissões dos pais seguiu a *Classificação Portuguesa das Profissões* (CPP, 2010), tendo em conta os dez grandes grupos profissionais que esta considera, para além de um grupo correspondente à situação de desempregado/a (Tabela 23). No contexto rural a maioria dos pais (33.80%) são “Trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores” logo seguida de um número significativo (30.90%) de pais “Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta”. No contexto urbano verifica-se que a maioria dos pais (62.3%) são também “Trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores” mas agora seguida de um número significativo (46.95%) de pais no grupo dos “Técnicos e profissões de nível intermédio”.

Tabela 23.

Profissões do agregado familiar dos estudantes da amostra, em percentagem.

	Rural	Urbano
1- Profissões das forças armadas	11.40%	0.00%
2- Técnicos e profissões de nível intermédio	16.50%	46.95%
3- Pessoal administrativo	24.50%	7.15%
4- Trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores	33.80%	62.30%
5- Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	30.90%	0.00%
6- Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	14.60%	8.20%
7- Trabalhadores não qualificados	9.30%	14.30%
8- Desempregados	9.00%	11.20%

Constituindo-se o contexto territorial e o contexto de aprendizagem como variáveis neste estudo, importa compreender e descrever as suas características gerais. No contexto territorial urbano os estudantes frequentavam escolas públicas de primeiro ciclo, muitas vezes com jardim-de-infância integrado. Estas escolas caracterizavam-se pela sua grande dimensão, contendo usualmente dez a quinze salas de aula de pré-escolar e primeiro ciclo, bem como salas de apoio, salas de informática, bibliotecas, etc. Estas escolas albergavam igualmente um grande número de estudantes, sendo que as turmas eram constituídas por vinte a vinte cinco estudantes em média.

O contexto educativo territorial rural desta amostra é constituído por escolas de pequena dimensão, situadas em localidades por vezes isoladas de centros urbanos, como vilas e aldeias. São escolas constituídas por duas ou três salas de aulas, com turmas multinível (com vários anos de escolaridade) no primeiro ciclo de escolaridade e uma turma de pré-escolar numa sala fora do edifício escolar ou anexada a este. Estas escolas não dispõem, regra geral, de refeitório ou biblioteca. A média de estudantes por turma é também mais reduzida que nas escolas de território urbano, contando estas com cerca de quinze a vinte estudantes. Observou-se em algumas escolas deste tipo de território, ações de promoção e ligação à comunidade local, como atividades comunitárias partilhadas entre os professores, estudantes e os habitantes das localidades (e.g. medição da tensão arterial pelos estudantes à população idosa, com apoio do gabinete de enfermagem do Centro de Saúde Local).

Instrumentos de medida

Avaliação da conceção de e da abordagem à aprendizagem

Tal como já referido, a avaliação da conceção de e da abordagem à aprendizagem dos participantes foi efetuada mediante uma entrevista estruturada (“Entrevista estruturada sobre Conceção e Abordagem à Aprendizagem (1º ciclo) – EECAA 1ºc.”), construída

com base nas categorias identificadas por dois estudos qualitativos anteriores (Figueira & Duarte, 2016a; Figueira & Duarte, 2016b). Estes dois estudos, que partilharam a mesma amostra de estudantes, envolveram, cada um, uma entrevista semiestruturada individual a dezasseis estudantes do primeiro ciclo de escolaridade (M de idades = 9 $DP = .34$). O primeiro destes estudos incidiu sobre as concepções de aprendizagem dos estudantes e o segundo sobre as suas abordagens à aprendizagem (motivação e estratégia de aprendizagem). Para ambos estes estudos as respostas às entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo intermédia. A entrevista do primeiro estudo incidiu sobre várias dimensões da concepção de aprendizagem, entre as quais se destaca (pela relevância para o presente estudo) a dimensão referencial (o que é a aprendizagem), processual (como se aprende) e contextual (onde se aprende). A entrevista do segundo estudo incidiu nas duas componentes das abordagens à aprendizagem: as orientações motivacionais para a aprendizagem e as estratégias de aprendizagem. Na componente das orientações motivacionais a entrevista explorou cinco temáticas: a intenção para a aprendizagem, o investimento na aprendizagem, a perceção da tarefa de aprendizagem, a valorização do tempo empregue na aprendizagem e as reacções à avaliação da aprendizagem. No que concerne às estratégias de aprendizagem a entrevista incidiu no procedimento utilizado pelos estudantes para a aprendizagem, com ênfase para o nível em que a informação é processada (i.e. memorização, compreensão ou conjugação de memorização e compreensão). Com base na análise de conteúdo às respostas das entrevistas, observou-se na amostra estudada um conjunto heterogéneo de categorias para cada variável. Para as concepções de aprendizagem verificou-se (no que toca às dimensões atrás destacadas) uma correspondência da maior parte das concepções de aprendizagem encontradas com as concepções básicas de aprendizagem tradicionalmente reveladas pela investigação Fenomenográfica (i.e. “Passiva – Quantitativa”):

aprendizagem como acumulação de informação; “Ativa – Qualitativa”: aprendizagem como compreensão; “Institucional”: aprendizagem como obtenção de classificações; e concepções sobre o contexto da aprendizagem como mais restrito ou mais amplo), para além de uma concepção “Activa – Esforço” (i.e. aprendizagem como processo de esforço ou motivação pessoal). No que toca à dimensão central da motivação (i.e. “intenção” para a aprendizagem) foi também possível verificar, em concordância com a teoria das abordagens dos estudantes à aprendizagem, a existência de uma motivação instrumental (“evitamento da punição”), intrínseca (“reforço intrínseco”) e de realização (“reforço positivo”), para além de outros tipos de motivação (i.e. para o “relacionamento interpessoal”, a “experiência”, a “mudança”, a aprendizagem de “comportamento” social). Paralelamente, registou-se uma variedade de categorias para cada uma das restantes dimensões da motivação. No que diz respeito à estratégia de aprendizagem, foi igualmente possível constatar, em concordância com a teoria das abordagens dos estudantes à aprendizagem, a existência de uma (meso) estratégia de superfície (“memorização”), uma de profundidade (“compreensão”) e uma de organização (“organização”), para além de uma variedade de outras (micro) estratégias. Com base nas categorias encontradas nestes estudos qualitativos (correspondentes às dimensões atrás indicadas), foi então possível construir um guião de entrevista estruturada, constituído por quarenta e nove itens e que foi utilizado no presente estudo para a caracterização das concepções *de* e das abordagens *à* aprendizagem dos cem estudantes que compõem a amostra. O guião (Anexo 4) é composto por uma apresentação de um conjunto de asserções expressivas de diferentes concepções de aprendizagem (i.e. passiva - quantitativa, ativa – qualitativa, ativa - esforço , institucional e concepções sobre o contexto da aprendizagem como mais restrito ou mais amplo), diferentes orientações motivacionais para aprendizagem (e.g. orientação

motivacional intrínseca, de realização e instrumental) e diferentes estratégias de aprendizagem (e.g. estratégia de memorização, de compreensão, de organização, e de memorização e compreensão conjugadas). A recolha dos dados analisados deu-se mediante a realização de entrevistas estruturadas individuais – cada asserção foi respondida em termos da concordância ou identificação com ela, numa escala de tipo Lickert de três pontos que varia de acordo com a questão. Previamente à sua aplicação, o guião foi testado e ajustado com recurso a três estudantes do primeiro ciclo, através de entrevista individual. Após a aplicação da entrevista aos participantes, para a análise psicométrica do questionário, foi analisada a distribuição das respostas através do cálculo da frequência e variância das respostas a cada item. Esta análise manteve todos os itens inicialmente considerados, uma vez que em nenhum há quase ausência de variância. De seguida procedeu-se à análise estatística das respostas através de Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) sobre matrizes de correlações, com extrações de fatores pelo método das componentes principais, seguidas de rotações Varimax. Foram realizadas análises separadas para as concepções e para as abordagens à aprendizagem (motivação e estratégia de aprendizagem). A análise fatorial exploratória realizada à variável concepção de aprendizagem permitiu evidenciar nove fatores que apresentam valores próprios superiores à unidade, explicando 64.96% da variância. De acordo com o critério do Scree Plot foram extraídos seis fatores, cujos itens possuem correlações superiores a .40. Foi depois realizada a verificação da consistência interna de cada fator por cálculo do seu alfa de Cronbach sem e com retirada de cada item, que permitiu a criação de cinco escalas. Estas escalas podem ser enquadradas em diferentes dimensões da concepção de aprendizagem: as primeiras três escalas na dimensão contextual (onde se aprende) e as duas restantes na dimensão referencial e processual (o que é aprender e como se aprende). A escala 1 - “Concepção ampla” (Grupo 1 - alfa = .81) comporta itens

que referem o contexto da aprendizagem como alargado. Esta escala compreende os itens: *17-Aprende-se em casa, 18-Aprende-se em qualquer lugar, 22-Aprende-se com os adultos da escola que não são os professores, 23-Aprende-se com os familiares, 24-Aprende-se com os colegas, 25- Aprende-se com as outras pessoas que não as anteriores.* A escala 2 – “Concepção restrita 1 - Tempo” (Grupo 3 – alfa = .65) é constituída por itens que caracterizam o contexto temporal da aprendizagem temporal como restrito. Esta escala agrega os itens: *19- Aprende-se apenas em certas alturas do dia, 20- Aprende-se apenas em certas alturas da vida.* A escala 3 – “Concepção restrita 2 – Espaço” (Grupo 3 – alfa= .69) refere-se a uma visão da aprendizagem como restrita ao contexto da escola. Esta escala congrega os itens: *16- “Aprende-se na escola” e 21- “Aprende-se com os professores”.* A escala 4 – “Concepção qualitativa” (Grupo 5 – alfa= .55) refere-se a uma noção da aprendizagem como baseada na compreensão. Esta escala compreende os itens: *6- “Aprende-se com as explicações do professor” e 13- “Aprende-se compreendendo as coisas”.* A escala 5 – “Concepção quantitativa” (Grupo 6 – alfa= .50) refere-se a uma visão da aprendizagem como fundamentada na memorização das matérias. Esta escala compreende os itens: *2- Aprender é memorizar as matérias e 8- Aprende-se memorizando as matérias.* Por sua vez, a análise fatorial exploratória realizada à variável motivação para a aprendizagem e estratégias de aprendizagem permitiu evidenciar dez fatores que apresentam valores próprios superiores à unidade, explicando 72.78% da variância. De acordo com o critério do Scree Plot foram extraídos cinco fatores cujos itens possuem correlações superiores a .40. Uma análise de confiabilidade, por cálculo do alfa de Cronbach de cada fator sem e com retirada de cada item, permitiu depois a construção de quatro subescalas (Tabela 6 em anexo): A primeira escala - “Estratégia de superfície” (alfa = .59) corresponde a um conjunto de três itens que parecem remeter para uma estratégia de aprendizagem mais

passiva (mais próxima da estratégia de superfície), sobretudo orientada para a memorização: 43 – *Para aprender tento memorizar a matéria tal como os professores dizem ou está escrito no livro*, 47- *Para aprender tento perceber e depois memorizar a matéria*, 48 – *Para aprender tento cumprir as tarefas*. A segunda escala – “Motivação instrumental” (alfa = .64) é constituída por quatro itens que parecem caracterizar uma motivação mais negativa (próxima da motivação instrumental), em que a aprendizagem não é interiorizada: 35- *As tarefas de aprendizagem roubam-me tempo*, 36- *As tarefas de aprendizagem são difíceis para mim*, 37 – *As tarefas de aprendizagem são cansativas para mim*, 38 – *As tarefas de aprendizagem põem-me nervoso*. A terceira escala – “Motivação extrínseca 2” (alfa = .61) é constituída por quatro itens que parecem apontar para uma motivação para a aprendizagem baseada no evitamento da punição (motivação instrumental) e na obtenção de reforço externo: 27 – *Aprendo para evitar ser castigado*, 30 – *Aprendo para ganhar prémios ou ter boas notas*, 31 - *Aprendo para ter novas experiências na escola e* 32- *Aprendo para estar com os meus colegas*. A quarta escala - “Abordagem de profundidade” (alfa = .54) remete para uma abordagem mais ativa à aprendizagem, onde a compreensão e o gosto pela aprendizagem estão presentes (mais próxima da abordagem de profundidade): 33- *Para aprender esforço-me*, 39- *Gosto de fazer as tarefas de aprendizagem e* 47 - *Para aprender tento perceber e depois memorizar a matéria*. O guião de entrevista teve a aprovação por parte da entidade competente de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), conforme se poderá verificar no anexo 5. Para a realização das entrevistas foi solicitada autorização inicialmente às Direções dos Agrupamentos Escolares e posteriormente, segundo consentimento informado, aos professores, encarregados de educação e estudantes. As entrevistas realizaram-se em contexto escolar, em salas de convívio ou salas de apoio e bibliotecas. Tiveram a duração média

de quinze minutos, sendo iniciadas com a informação do objetivo do estudo, bem como o caráter voluntário da participação e confidencial das respostas.

Avaliação do contexto de aprendizagem

Tal como já avançado, a avaliação do contexto de aprendizagem dos participantes foi efetuada através do “Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem (1º ciclo) – QCA 1ºc.”, desenvolvido e testado com uma amostra de 400 docentes do 1º ciclo (50% de escolas rurais e 50% de escolas urbanas) num estudo anterior (Figueira & Duarte, 2016c)⁵. O QCA 1º c. foi construído com base numa revisão de literatura sobre a relação do ambiente de aprendizagem (i.e. os métodos e as práticas de ensino a que os estudantes estão expostos) com as abordagens que os estudantes utilizam para a aprendizagem e incide em seis dimensões daquele contexto: *Objetivos educacionais, Conteúdos Curriculares, Métodos de ensino, Avaliação Educacional, Materiais e Recursos educacionais e Interação Professor-aluno*. Após a recolha dos dados procedeu-se a uma análise das respostas, que manteve todos os itens e à realização de uma análise fatorial exploratória, através do método de Fatorização do Eixo Principal., onde se observaram cinco fatores retirados pelo critério do Scree Plot, explicando 39.34% da variância e que deram origem a cinco escalas. A escala 1 - *Ensino aberto – práticas mistas*, com um alfa de Cronbach de .89 e 12 itens, caracteriza práticas heterogêneas de ensino que enfatizam uma aprendizagem ativa pautada pela motivação, a compreensão e a aplicação de conhecimentos por parte dos alunos, assim como a avaliação contínua e o estabelecimento de um clima de confiança (e.g.: 13- “*Estimulo os meus alunos a tentarem compreender os conteúdos.*”). A escala 2 - *Ensino Aberto – Compreensão e autonomia*, com um alfa de .73 e 4 itens, expressa práticas que privilegiam e estimulam a compreensão (e.g.: a reflexividade, o relacionamento e a

⁵ o estudo 3 apresentado nesta dissertação.

discussão sobre conteúdos) e a autonomia dos alunos (e.g.: 37- “*Na aula coloco questões de reflexão.*”). A escala 3 – *Ensino Aberto- Diferenciação*, com um alfa de .71 e 4 itens, inclui práticas que demonstram uma preocupação pela diferenciação das situações de aprendizagem com base na liberdade do aluno (e.g.: 47 - “*Permito aos alunos a escolha das atividades de aprendizagem.*”). A escala 4 - *Ensino fechado*, com um alfa de .66 e 5 itens, corresponde a práticas que expressam um ensino fechado/tradicional, focando a prática do ensino de factos, enfatizando a memorização e avaliação sumativa. (e.g.: 23- “*Avalio exclusivamente os alunos por testes e trabalhos finais*”). A escala 5 – *Ensino Aberto –Especificidade dos alunos* possui um alfa de , 57 e agrega 3 itens que caracterizam um ensino do tipo aberto que inclui práticas de diferenciação do ensino em relação às especificidades do estudante, nomeadamente a sua linguagem própria, as suas eventuais necessidades educativas especiais e o seu nível de ensino (e.g: 51.- “*Diferencio o tempo de atenção em função do tipo de aluno.*”).

Procedeu-se posteriormente a uma análise fatorial de segunda ordem, através do método de Fatorização do Eixo Principal, onde se observaram dois fatores retirados pelo critério do Scree Plot, explicando 22.87% da variância. *O fator 1*, com um alfa de .68, compõe-se pelas quatro subescalas de “*Ensino Aberto*”: 1. “*Práticas mistas*”, 2. “*Compreensão e autonomia*”, 3. “*Diferenciação*” e 5. “*Especificidade dos alunos*”. Este fator, que permite a constituição de uma escala de *Ensino Aberto*, parece deste modo representar um tipo de ensino caracterizado por práticas direcionadas para a compreensão, autonomia do estudante e para a diferenciação em função das suas especificidades. Por seu lado, o *fator 2* compõe-se apenas pela subescala de “*Ensino Aberto – Compreensão e autonomia*”.

Avaliação do contexto territorial

Para a avaliação do contexto territorial da amostra utilizaram-se os critérios criados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014). Deste modo, considerou-se como *espaço urbano* aquele que integra uma secção territorial com densidade populacional superior a 500 habitantes por Km² e/ou integra um lugar com população residente igual ou superior a 5.000 habitantes e considerou-se como *espaço rural* aquele com uma densidade populacional igual ou inferior a 100 habitantes por Km² e/ou que não integra um lugar com população residente igual ou superior a 2.000 habitantes.

Análise dos dados

Para análise estatística dos dados recolhidos, procedeu-se à verificação dos parâmetros de normalidade e homocedasticidade da amostra, constatando-se que a mesma não segue uma distribuição normal mas apresenta homocedasticidade. Deste modo foram utilizados testes estatísticos não paramétricos. No que diz respeito ao estudo da relação entre o contexto territorial (urbano *versus* rural) e a conceção de e abordagem à aprendizagem (motivação e estratégia de aprendizagem – EECAA 1º c.), foi calculado o teste Mann-Whitney para duas amostras independentes. No que concerne ao estudo da relação entre contexto de aprendizagem (escalas de 1ª e 2ª ordem do QCA – 1º c) e a conceção de e abordagens à aprendizagem e (motivação e estratégia de aprendizagem – escalas da EECAA 1º c.) foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman entre as escalas dos dois instrumentos.

Resultados

Passaremos a apresentar os resultados do estudo, iniciando com os resultados relativos à relação entre as conceções de e abordagens à aprendizagem e o contexto territorial de aprendizagem. De seguida serão apresentados os resultados referentes à relação entre as conceções de e abordagens à aprendizagem e o contexto de aprendizagem.

Concepções de aprendizagem e contexto territorial de aprendizagem

A comparação das ordenações médias entre os grupos de estudantes de contexto rural e urbano e as suas concepções de e abordagens à aprendizagem, mediante os testes não paramétricos, permitiu verificar diferenças significativas entre os mesmos. Comparando como as concepções de aprendizagem dos participantes variam de acordo com o contexto territorial (Tabela 24) pode ser observado que os alunos de contexto rural apresentam uma ordenação média significativamente mais elevada ($M= 58.20$ $A=2,00$) na *Concepção restrita-tempo*, comparativamente com os alunos de contexto urbano. Embora não significativamente, todas as outras concepções de aprendizagem (e.g. *Concepção restrita – Espaço*; *Concepção ampla*; *Concepção quantitativa* e *Concepção qualitativa*) são também mais elevada nos alunos de contexto rural.

Tabela 24.

Concepções de aprendizagem de estudantes urbanos e rurais (teste de Mann-Whitney)

Concepção de Aprendizagem	Contexto territorial					
	Urbano		Rural			
	M	A	M	A	<i>U</i>	<i>Z</i>
Concepção ampla	48.90	1.83	52.10	1.83	1.170,00	-.556
Concepção restrita- Tempo	42.80*	2.00	58.20*	2.00	865	-2.774
Concepção restrita - Espaço	49.41	1.00	51.59	.50	1.195,50	-.799
Concepção qualitativa	48.85	1.50	52.15	.50	1.167,50	-.975
Concepção quantitativa	45.32	2.00	55.68	.50	991	-1.935

Nota: $*=p<0.05$ *M*=Ordenação média *A*=Amplitude

Abordagens à aprendizagem e contexto territorial de aprendizagem

No que diz respeito às abordagens à aprendizagem pode-se observar que os estudantes do contexto rural apresentam uma ordenação média significativamente mais elevada ($M= 65.29$ $A= 1.50$) na *motivação extrínseca 2*, do que os estudantes de contexto urbano. Apesar de não significativamente, os estudantes do contexto urbano apresentam

uma ordenação média mais elevada na *Motivação instrumental* que os estudantes do contexto rural. Nas restantes categorias de abordagens, os estudantes do contexto rural apresentam as maiores ordenações médias, mas não significativamente, como se pode observar na tabela 25.

Tabela 25.

Componentes das abordagens à aprendizagem de estudantes urbanos e rurais – Resultados da amostra usando o teste de Mann-Whitney

	Urbano		Rural		<i>U</i>	<i>Z</i>
	<i>M</i>	<i>A</i>	<i>M</i>	<i>A</i>		
Estratégia de Superfície	47.92	1.67	53.08	.00	1.121,00	-1.301
Motivação Instrumental	50.70	1.25	50.30	.75	1.260,00	.072
Motivação Extrínseca 2	35.71*	2.00	65.29*	1.50	510.500	-5.195
Abordagem de profundidade	49.61	1.33	51.39	.00	1.205,50	-.459

* $p < .05$ *M*=Ordenação média *A*=Amplitude

Concepções de aprendizagem e contexto de aprendizagem em sala de aula

Foram verificadas as correlações entre as concepções dos estudantes e o contexto de aprendizagem (incluindo as escalas do contexto de aprendizagem de primeira e segunda ordem) mediante o teste não paramétrico de Spearman. Os resultados permitem constatar algumas correlações significativas entre as diferentes concepções e contexto de aprendizagem (Tabela 26). Não se verificaram correlações significativas entre o *Ensino Fechado* e o *Ensino Aberto* e as várias concepções. O *Ensino Fechado* correlacionou-se negativamente com a *Concepção ampla*, *Concepção restrita-tempo* e *Concepção qualitativa de aprendizagem*. Verificaram-se correlações positivas deste tipo de ensino com *Concepção restrita-espço* e *Concepção quantitativa de aprendizagem*. Na escala de segunda ordem *Ensino Aberto* – que engloba as quatro escalas de *Ensino Aberto* –

Práticas mistas, compreensão e autonomia, diferenciação e especificidade verificaram-se correlações positivas entre a *concepção ampla*, *concepção restrita - espaço*, *concepção qualitativa de aprendizagem* e o *Ensino Aberto*. e também correlações negativas entre a *concepção restrita-tempo* e *concepção quantitativa de aprendizagem*. Verificam-se correlações significativas e negativas entre a noção de *concepção quantitativa de aprendizagem* e um contexto de aprendizagem caracterizado pelo *Ensino Aberto – práticas mistas* (-.24). Verifica-se igualmente uma correlação significativa e positivas entre a *concepção ampla* e o *Ensino Aberto – especificidade dos alunos* (-.22). Na *concepção ampla* verificam-se correlações positivas com todas as categorias de *ensino aberto*, excetuando com o *ensino fechado*, onde a correlação é negativa. A *concepção restrita- tempo* apresenta correlações negativas em todas as categorias de ensino. A *concepção restrita-espaço* apresenta correlações positivas com as categorias *Ensino Aberto – práticas mistas*, *Ensino aberto – Compreensão e autonomia*, *Ensino fechado* e correlações negativas com o *Ensino Aberto – Diferenciação* e *Ensino Aberto-especificidade dos alunos*. A *concepção qualitativa de aprendizagem* demonstra correlações positivas com as categorias de ensino aberto, excetuando com o *Ensino Aberto-Especificidade dos alunos* (apresenta correlação negativa). Esta concepção também se correlaciona negativamente com o *Ensino fechado*. Finalmente a concepção quantitativa de aprendizagem correlaciona-se negativamente com todas as categorias de *Ensino aberto* e positivamente com o *Ensino Fechado*.

Tabela 26.

Correlações entre as concepções de aprendizagem e o contexto de aprendizagem (coeficiente de Spearman)

Concepção de Aprendizagem	Contexto de Aprendizagem					
	Ensino Fechado	Ensino Aberto	Ensino Aberto - Práticas mistas	Ensino Aberto – compreensão e autonomia	Ensino Aberto - Diferenciação	Ensino Aberto - especificidade dos alunos
Concepção ampla	-.19	.119	.15	.15	.10	.22*
<i>Concepção restrita - Tempo</i>	-.02	-.153	-.19	-.06	-.04	-.07
<i>Concepção restrita - Espaço</i>	.10	.029	.02	.04	-.01	-.05
<i>Concepção qualitativa de aprendizagem</i>	-.09	.113	.11	.13	.10	-.06
<i>Concepção quantitativa de aprendizagem</i>	.11	-.183	-.24*	-.13	-.11	-.05

Nota: * = $p < .01$; ** = $p < .05$

Abordagens à aprendizagem e contexto de aprendizagem em sala de aula

Verificaram-se correlações significativas entre as várias componentes das abordagens à aprendizagem e o contexto de aprendizagem. No que diz respeito ao *Ensino Fechado*, não se verificaram correlações significativas entre o mesmo e as várias componentes das abordagens estudadas. Este tipo de ensino correlacionou-se positivamente com a *Estratégia de superfície* e negativamente com todas as restantes variáveis. No que diz respeito ao *Ensino Aberto*, verificou-se uma correlação positiva e significativa entre o mesmo e a *Abordagem de profundidade*. Embora não significativamente, este tipo de ensino também se correlacionou positivamente com a *Estratégia de superfície* e negativamente com a *Motivação instrumental* e *Motivação extrínseca*. 2. A *motivação extrínseca* 2 correlaciona-se significativamente e

negativamente com a *Ensino Aberto – especificidade dos alunos* (- 0,20), a *abordagem de profundidade* demonstrou correlacionar-se positiva e significativamente com o *Ensino Aberto -Práticas mistas* (0,26), *Ensino Aberto - compreensão e autonomia* (0,25). A *estratégia de superfície* correlaciona-se positivamente com todas as categorias do *Ensino Aberto*, exceto com o *Ensino Aberto- especificidade dos alunos*. A *Motivação instrumental* apresenta correlações negativas com todas as categorias do contexto de *Ensino*. No que diz respeito à *motivação extrínseca 2*, esta demonstra correlações negativas com o *Ensino Aberto – práticas mistas*, *Ensino fechado* e *Ensino aberto – especificidade dos alunos*. Para além das correlações positivas e significativas já referidas na análise da *abordagem de profundidade*, verifica-se também correlações negativas entre a mesma, o *Ensino Fechado* e o *Ensino aberto- especificidade dos alunos* e uma correlação positiva com o *Ensino Aberto – Diferenciação*.

Tabela 27.

Correlações entre as abordagens à aprendizagem e o contexto de aprendizagem – Resultados da amostra usando o teste de Spearman

	Ensino Fechado	Ensino Aberto	Ensino Aberto- práticas mistas	Ensino Aberto- Compreensão e autonomia	Ensino Aberto- Diferenciação	Ensino Aberto- especificidade dos alunos
<i>Estratégia de superfície</i>	0,01	0,077	0,06	0,1	0,05	-0,18
<i>Motivação instrumental</i>	-0,08	-0,059	-0,06	-0,07	-0,05	-0,14
<i>Motivação extrínseca 2</i>	-0,02	-0,096	-0,14	0,03	0,13	-,20*
<i>Abordagem de profundidade</i>	-0,08	,277**	,26**	,25*	0,19	-0,02

* p= .01 ** p=.05

Discussão

Concepções de aprendizagem e contexto territorial de aprendizagem

Os resultados apontam para diferenças significativas entre os grupos de estudantes de diferentes contextos territoriais, relativamente a uma das dimensões das suas concepções de aprendizagem. O facto dos estudantes de contexto rural apresentarem uma tendência significativamente mais elevada que os de contexto urbano para uma *Concepção restrita de aprendizagem - tempo* (i.e. uma concepção que limita a aprendizagem em termos temporais) pode ser interpretado como possível expressão da influência de outras variáveis específicas do contexto onde se enquadram os estudantes destas duas áreas geográficas, nomeadamente a profissão e habilitação literária dos encarregados de educação do agregado familiar do estudante. Efetivamente, tal como detalhado no Método (ver *Participantes*), em comparação com os estudantes participantes de meio urbano, os de meio rural são oriundos de agregados familiares onde os encarregados de educação têm profissões menos diferenciadas e habilitações literárias mais reduzidas. Vários estudos têm demonstrado que as condições socioeconómicas, bem como a valorização da escola e da educação pela família são importantes condições que exercem influência nas expectativas escolares dos estudantes, bem como no seu percurso e sucesso escolar (Israel, Beaulieu & Hartless 2001; Liao et al, 2013; Roscigno & Crowley 2001). Os estudos de Teachman (1987), Sarigiani e colaboradores (1990) e McCracken e colaboradores (1991) demonstraram que as habilitações literárias dos pais estavam relacionadas com o sucesso escolar dos estudantes e com as expectativas dos mesmos sobre os níveis escolares a atingir, o que envolverá possivelmente a noção dos limites temporais da aprendizagem. Deste modo, estudantes cujos pais detinham habilitações literárias mais elevadas tinham mais probabilidade de atingirem níveis habilitacionais igualmente mais elevados.

Paralelamente a estas evidências, também o estudo de Tichnor-Wagner e colaboradores (2016) verificou que ambientes familiares escolarizados e facilitadores da escolarização (mediante atividades de alfabetização e facilitação do acesso a materiais de alfabetização) influenciam positivamente a aquisição de competências de leitura, compreensão e ortografia. Outra hipótese explicativa deste resultado relaciona-se com a existência de menos recursos educativos no meio rural comparativamente ao meio urbano. Esta escassez de recursos poderá limitar a experiência da aprendizagem do estudante, sendo possível que contribua para a construção de concepções de aprendizagem mais limitadas e restritas no que concerne à dimensão temporal da mesma.

Abordagens à aprendizagem e contexto territorial de aprendizagem

No que diz respeito à tendência mais elevada dos estudantes de ensino rural de apresentarem uma *motivação extrínseca* (i.e. de evitamento da punição e de obtenção de reforço externo: prémios, notas, experiências e convívio) aquela poderá ser em parte interpretada tendo em conta a valorização da escola por parte do agregado familiar e do estudante. Os estudos de Hendrickson (2012), Mulkeen e Chen (2008) e Pinto (2000) equacionam a importância da sub-valorização da escola e das aprendizagens escolares por parte das famílias. Segundo os mesmos, esta sub-valorização pode-se expressar num “menor encorajamento parental para ir à escola e mais ocupações para o seu tempo “ (Rodrigues, 2010).

Por outro lado, o mesmo resultado pode ser interpretado à luz do facto de que o estilo educativo das famílias dos estudantes poderá influenciar a orientação motivacional dos últimos. Mais concretamente, um estilo parental e educativo que privilegie a punição ou o reforço externo como meio de aprendizagem poderá

influenciar, ao estar presente no desenvolvimento do estudante, uma visão e orientação motivacional extrínseca para a aprendizagem no mesmo. Ora alguns estudos demonstram existir uma relação entre o nível socioeconómico reduzido (coincidente com o dos estudantes rurais da amostra) ou o desemprego na família e, pelo menos, de um padrão de utilização de punições físicas na educação das crianças (e.g. Culp et al. 1999; Keonig et al. 2002). Outro tipo de variável contextual que poderá fornecer explicações para estes resultados constitui-se como os recursos existentes no território. Como referido anteriormente na subsecção “*Contexto territorial urbano versus rural e processo de aprendizagem*” da revisão de literatura, as escolas rurais e urbanas, pelas suas características territoriais específicas, possuem diferentes acessos a recursos pedagógicos e educativos. Tendo tendencialmente a escola rural menos recursos de apoio à aprendizagem, esta pode tornar-se intrinsecamente menos motivante para os estudantes, que poderão ficar assim mais motivados para ela por razões extrínsecas.

Concepções de aprendizagem e contexto de aprendizagem em sala de aula

Verificou-se tanto uma relação significativamente positiva entre o contexto de *ensino aberto - práticas mistas* e a *concepção de aprendizagem ampla*, como uma relação significativamente negativa entre o contexto de *ensino aberto - especificidade dos alunos* e a *concepção quantitativa de aprendizagem*. Estes resultados parecem ser coerentes com a ideia de que métodos e práticas de ensino mais participativos, abertos e atentos à especificidade dos alunos se associam com concepções de aprendizagem mais amplas e se afastam de concepções quantitativas da aprendizagem. Uma explicação para estas relações poderá ser a da possível influência que as metodologias de ensino dos docentes terão nas concepções de aprendizagem nos estudantes, desde a escolaridade básica. Vários estudos apontam para a ideia de que certas características de um ensino mais participativo, como o questionamento e a discussão (Chen & Dillon, 2012), o

envolvimento dos estudantes em tarefas que provoquem curiosidade e compreensão (Biggs & Kirby, 1983; Schmeck, 1988), a aprendizagem colaborativa (Gibbs, 1992), a aprendizagem baseada em problemas (Ali & El Sebai, 2010) a avaliação no sentido de corrigir (Gibbs, 1992) e o encorajamento da aplicação dos conhecimentos (Gibbs, 1992) estão relacionadas com concepções qualitativas nos estudantes, onde se poderão enquadrar, como se expressa neste estudo, concepções de aprendizagem amplas. Um ensino aberto que respeite a especificidade dos alunos tenderá a associar a aprendizagem com experiências mais positivas e particulares, o que favorecerá a noção daquela como um processo amplo que pode ocorrer em diferentes contextos e em oposição à receção de conhecimento padronizado.

Abordagens à aprendizagem e contexto de aprendizagem em sala de aula

Os resultados relativos à relação entre as abordagens à aprendizagem e o contexto de aprendizagem em sala de aula demonstram que a abordagem de profundidade se associa positiva e significativamente ao tipo de ensino aberto tanto em geral como nas suas vertentes das práticas mistas e das práticas relacionadas com a especificidade dos estudantes. Uma explicação que se pode apontar para este resultado é a de que as práticas de ensino abertas e participativas podem criar, também no 1º ciclo, condições para que os alunos tendam a adotar uma abordagem de profundidade à aprendizagem. No que concerne à motivação extrínseca verificou-se a sua associação negativa e significativa com um ensino aberto que enfatiza a especificidade dos alunos. Estes resultados convergem no sentido de vários estudos que relacionam as metodologias de ensino focadas no estudante com as abordagens de profundidade à aprendizagem (e.g. Kek e Huijer, 2011). Segundo os últimos autores, “quando os estudantes se encontram em situações de aprendizagem e ensino que requerem altos níveis de ensino e atividades e condições ativas de aprendizagem, têm tendência a

adotar abordagens de profundidade na aprendizagem” (p. 205). Talvez possa existir um efeito de ajustamento, no sentido da coerência, por parte do aluno, da sua abordagem à aprendizagem face ao tipo de ensino a que está exposto, tal como Biggs (1990) também postula. Vários estudos relacionam a motivação com as práticas de ensino em sala de aula (e.g.; Guthrie & Ozgungor 2002; Law 2008; Topping & Fergunson 2005). Por exemplo, alguns estudos apontam as características de ensino que potenciam uma motivação intrínseca nos estudantes na área da leitura: o uso de textos interessantes, a interação dos conteúdos com o mundo real, o apoio do professor à autonomia do estudante (Guthrie & Ozgungor, 2002); o uso de técnicas de questionamento; e a instrução intercalando entre pequenos grupos e para toda a turma (Topping & Ferguson, 2005). Estas práticas de ensino incluem-se na tipologia de ensino aberto, estimulando a autonomia do estudante e apelando ao seu envolvimento na aprendizagem. Em oposição, a motivação extrínseca, ao expressar uma orientação motivacional que visa o reconhecimento social e entre pares (podendo associar-se com uma visão competitiva e não cooperativa da aprendizagem) pode-se relacionar negativamente com práticas de ensino que consideram o estudante na sua singularidade e especificidade (Lei, 2010) porque estas estimulam o prazer de aprender e de se desenvolver de acordo com as suas características individuais.

Este estudo pode ser perspetivado como exploratório, na medida em que pretendeu investigar uma relação de variáveis ainda pouco ou nada explorada: a relação entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem com o contexto territorial e de aprendizagem em sala de aula de estudantes do ensino básico. Tendo em conta a ausência de investigação que enquadre a relação do contexto territorial e de aprendizagem em sala de aula com as concepções de e as abordagens à aprendizagem dos estudantes do ciclo básico, o presente estudo sugere como o contexto de

aprendizagem poderá ter um papel significativo naquelas variáveis. Como limitações a apontar poderemos referenciar o tamanho da amostra. Foram realizadas cem entrevistas estruturadas, o que se trata de uma pequena amostra, não representativa da população, com um propósito exploratório. Posto isto, para generalização dos resultados à população será necessária mais investigação futura neste âmbito, para confirmar ou expandir os resultados, nomeadamente em mais estudantes de primeiro ciclo de outras áreas geográficas (diferentes zonas do país, diferentes países). Outros estudos futuros que acrescentariam maior conhecimento destes processos em estudantes de primeiro ciclo seriam aqueles que explorassem as concepções de e as abordagens à aprendizagem dos professores, relacionando-as com as concepções de e as abordagens à aprendizagem dos seus alunos. Outra recomendação que se verifica necessária na condução do estudo é a de controlar as variáveis sócioeconómicas da amostra, garantindo que a amostra rural e urbana de estudantes tenha as mesmas características socioeconómicas (e.g. habilitações literárias e profissões do agregado familiar), de modo a que as comparações sejam equilibradas e permitam controlar outros efeitos de interatividade que não o contexto de ensino ou o contexto territorial. No que diz concerne às implicações que poderão advir destes resultados é importante considerar que as concepções de e as abordagens à aprendizagem dos estudantes espelham e influenciam em parte a forma como estes aprendem. Partindo do facto de que a abordagem de profundidade à aprendizagem se relaciona com produtos de aprendizagem de qualidade superior (Gomes & Mauro, 2011; Trigwell, Ellis & Han, 2002) torna-se importante explorar e intervir em variáveis que a promovam, desde os níveis básicos de escolaridade. As práticas de ensino aberto em sala de aula, que envolvem ativa e participadamente os estudantes na sua aprendizagem, constituem-se, como vimos, como um dos meios que se relacionam (e possuem um possível efeito) com uma conceção ampla de e uma

abordagem de profundidade à aprendizagem por parte daqueles estudantes. O ambiente de aprendizagem parece assim constituir-se como um dos agentes centrais na construção de significados e práticas de aprendizagem, influenciando o seu resultado e fundamentando a importância da escolha de práticas que a permitam influenciar positivamente. Por outro lado, considerando, em particular, os resultados da relação do contexto territorial com as concepções de e as abordagens à aprendizagem, considera-se que estes sugerem a necessidade de proporcionar às famílias e ao contexto rurais o mesmo tipo de oportunidades (em termos de acesso à educação, ao estatuto socioeconómico e aos recursos educacionais) que aquelas que são oferecidas no meio urbano. Tal poderia contribuir para não discriminar negativamente os estudantes de meio rural, da forma como os resultados sugerem, em termos da sua concepção de e da sua motivação para a aprendizagem.

CAPÍTULO III- Conclusão

No presente capítulo apresenta-se de forma integrada os objetivos dos estudos que compõem esta investigação, realiza-se a discussão das conclusões dos mesmos e perspetivam-se as suas limitações, aplicações práticas e direções para investigações futura.

Apresentação integrada dos objetivos

A investigação levada a cabo constitui-se por quatro estudos cujo objetivo geral foi o de conhecer as conceções de e as componentes das abordagens à aprendizagem (motivação e estratégia de aprendizagem) em estudantes do primeiro ciclo do ensino básico e relacionar essas variáveis com o seu contexto territorial e de aprendizagem. Para a uma compreensão sobre as primeiras variáveis referidas considerou-se não só explorar e caracterizar a sua existência naquela população de estudantes, ainda pouco estudada no enquadramento teórico SAL aqui seguido, como também explorar as suas eventuais relações com o contexto territorial (urbano *versus* rural) e de aprendizagem em sala de aula.

O primeiro e o segundo estudo seguiram uma metodologia qualitativa de cariz fenomenográfico, explorando respetivamente a conceção de aprendizagem e as componentes das abordagens à aprendizagem (motivação e estratégia de aprendizagem) de uma amostra de estudantes de 1º ciclo; o terceiro estudo caracterizou o contexto de aprendizagem específico de sala de aula de 1º ciclo, utilizando uma metodologia quantitativa, mediante o desenvolvimento e testagem de um questionário (QCA- 1.ºc.); e o quarto estudo explorou a relação das variáveis anteriormente estudadas no primeiro e segundo estudos com o contexto territorial e de sala de aula dos estudantes do 1º ciclo, mediante uma metodologia quantitativa. Tendo em conta estes objetivos gerais e orientadores, foram utilizadas metodologias de investigação distintas, quer qualitativas,

quer quantitativas e participantes de populações também diferenciadas, estudantes e seus professores.

O primeiro estudo, intitulado *Concepções de aprendizagem em estudantes portugueses do 1.º ciclo do ensino básico* pretendeu caracterizar as representações sobre a aprendizagem detidas pelos estudantes do primeiro ciclo, verificando neste contexto tanto a replicação das variantes encontradas pela investigação fenomenográfica como a existência de novas concepções. Para a recolha dos dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas incidindo sobre as diferentes dimensões da concepção de aprendizagem: *referencial, processual, contextual, funcional, fatorial e problemas*. A análise dos dados obtidos realizou-se através de uma análise de conteúdo de tipo intermédio.

Ainda inserido no objetivo geral de conhecer as atitudes e as práticas do estudante sobre a aprendizagem, nomeadamente através da sua componente motivacional e estratégica, realizou-se o segundo estudo, intitulado *Componentes das abordagens à aprendizagem em estudantes portugueses do 1.º ciclo do ensino básico*. Este estudo pretendeu conhecer as componentes das abordagens à aprendizagem (i.e. as orientações motivacionais e as estratégias de aprendizagem) presentes nos alunos de 1º ciclo de escola públicas portuguesas (os mesmos participantes do primeiro estudo). Baseou-se igualmente em entrevistas semi-estruturadas a estes alunos, considerando cinco dimensões referentes às orientações motivacionais para a aprendizagem (i.e. intenções para a aprendizagem, investimento na aprendizagem, perceção da tarefa de aprendizagem, valorização do tempo empregue na aprendizagem e reações às situações de avaliação) e uma dimensão das estratégias de aprendizagem: as meso-estratégias. Tal como no primeiro estudo, os resultados foram derivados de uma análise de conteúdo de tipo intermédio das respostas às entrevistas.

Analizando um outro tipo de variável, o contexto de aprendizagem da sala de aula em que o estudante está inserido e que é gerido pelo seu professor, o terceiro estudo desta investigação intitula-se *Desenvolvimento e testagem do “Questionário do Contexto de Aprendizagem – 1.º c.”* e constitui-se, mediante a análise psicométrica de um questionário, uma caracterização possível do contexto de aprendizagem, segundo a perspectiva das Abordagens à aprendizagem. Este estudo partiu também do objetivo de desenvolver um instrumento de medição do contexto de aprendizagem que permitisse o estudo das relações entre as variáveis analisadas nos dois primeiros estudos desta investigação e esse contexto. O questionário do contexto de aprendizagem – QCA 1º C. congregou cinquenta e quatro itens caracterizadores do contexto de aprendizagem em seis domínios cuja investigação relacionou com as concepções de e das abordagens à aprendizagem. A análise psicométrica envolveu análises de itens e análises fatoriais de 1ª e 2ª ordem, seguidas de uma análise de confiabilidade para a construção e interpretação de escalas.

Com o intuito de verificar a relação entre as variáveis pessoais (concepções de e abordagens à aprendizagem) e as variáveis contextuais (contexto territorial e contexto de aprendizagem em sala de aula) estudadas realizou-se o quarto estudo, intitulado *Concepções de e abordagens à aprendizagem em estudantes do primeiro ciclo de escolaridade: relações com o contexto territorial e de aprendizagem*. Este estudo explorou as relações dos resultados de cem entrevistas realizadas a estudantes de primeiro ciclo, sobre as suas concepções de e abordagens à aprendizagem (mediante um guião de entrevista construído com base nos resultados dos estudos 1 e 2) e o seu contexto territorial (rural ou urbano) e de aprendizagem (“aberto” ou “fechado”, em função do tipo de ensino ministrado pelos seus professores, tal como medido pelo QCA 1.º c.). Para a consideração do contexto territorial, a amostra de estudantes entrevistados

foi dividida em estudantes de meios rural e urbano, sendo que o contexto de aprendizagem foi medido através da resposta dos seus professores ao QCA – 1.º C. Utilizaram-se procedimentos estatísticos para verificar a relação entre as variáveis, mediante o teste de Mann-Whitney e o cálculo do coeficiente de correlação de Spearman.

Os objetivos dos estudos 1 e 2 complementam-se para responder às questões de investigação que concernem à perspetiva e postura do estudante face à aprendizagem. Deste modo estes estudos procuram responder às seguintes questões de investigação:

1.1. “Que conceções de aprendizagem apresentam os estudantes do nível elementar de escolaridade?”

1.2. “Que componentes das abordagens à aprendizagem (motivações e estratégias de aprendizagem) apresentam os estudantes do nível elementar de escolaridade?”

No que diz respeito ao terceiro estudo, poderemos dizer que este se insere numa perspetiva de compreensão do papel do contexto de ensino/aprendizagem na aprendizagem, mediante o desenvolvimento de um instrumento que permite caracterizar esse contexto, numa amostra de professores. Coerentemente, este estudo pretende responder à seguinte questão de investigação:

2. “Como se caracteriza o contexto de aprendizagem daqueles estudantes do nível elementar de escolaridade, em termos das práticas de ensino dos seus docentes?”.

O quarto e último estudo interessou-se em verificar uma possível relação entre as variáveis pessoais abordadas nos estudos 1 e 2 e os contextos em que estes estudantes se inserem. Deste modo, permite fornecer respostas às seguintes questões de investigação:

3.1. : “Como se relacionam as conceções de e as componentes das abordagens à aprendizagem dos estudantes e o seu contexto de aprendizagem?”

Apresentação integrada dos resultados e discussão geral

Passaremos a apresentar resumidamente os resultados mais relevantes dos estudos que compõem esta investigação e a discussão dos mesmos.

No estudo 1 verificou-se uma replicação das três “tradicionais” concepções de aprendizagem identificadas nos estudos fenomenográficos, nomeadamente a *concepção quantitativa de aprendizagem* (i.e. aprendizagem percebida como aglomeração de informação), a *concepção qualitativa da aprendizagem* (i.e. aprendizagem como compreensão) e ainda a *concepção institucional de aprendizagem* (i.e. aprendizagem como meio de obter classificações elevadas). Surgiram também duas novas concepções de aprendizagem no que respeita à *dimensão funcional*: a visão de que a aprendizagem possui uma função de endoculturação social e religiosa, isto é, a de que a aprendizagem poderá permitir a obtenção de maneiras de agir em sociedade e também na prática da religião, perspectivas que podem ser compreendidas em função do contexto cultural e religioso, enquadramentos e estruturantes na vida dos estudantes da amostra. Esta concepção aparenta um paralelismo com a *concepção comunitária de aprendizagem* (Wang e Tsai, 2012), uma vez que perspetiva a aprendizagem como um dever dos indivíduos inseridos em comunidade, regida por um sistema de regras nos domínios social e religioso. Verificou-se também uma predominância, em termos de ocorrências das categorias identificadas, da *concepção passiva/quantitativa de aprendizagem*. Estes resultados são análogos aos estudos realizados com populações semelhantes de estudantes, identificando a existência das três principais concepções de aprendizagem, mas não identificando concepções mais avançadas, como por exemplo, a aprendizagem como busca de novas compreensões e sentidos. Efetivamente, a evidência deste tipo de visões parece surgir mais tarde, a partir dos onze anos de idade (Steketee, 1997), podendo coincidir com a entrada para o ensino médio básico.

Três interpretações podem ser avançadas na discussão destes resultados: o contexto de ensino-aprendizagem dos estudantes, o seu processo de desenvolvimento cognitivo e ainda o nível de escolaridade que os mesmos frequentam. O contexto de ensino-aprendizagem, nomeadamente as práticas de ensino geridas pelos professores em sala de aula constituem-se como uma influência importante na construção das visões que os estudantes detêm sobre o processo de aprendizagem, sendo esta ideia tal como evidenciado em vários estudos (Diseth, 2013; Sabzevari, Abbaszade & Borhani, 2013). Deste modo, a investigação demonstra-nos a existência de uma relação entre *contexto de ensino – aprendizagem fechados* (i.e. contextos que centram a aprendizagem na perspetiva do professor e na sua gestão das aprendizagens) e a existência de *concepções de aprendizagem de cariz quantitativo* (Gibbs, 1992). O terceiro e quarto estudo confirmam parcialmente estas evidências e aprofundam a questão do papel do contexto de aprendizagem com mais detalhe, mediante a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem e da exploração das suas relações com as *concepções de* e as componentes das *abordagens à aprendizagem* nos estudantes do primeiro ciclo do ensino básico.

Por outro lado, pode enquadrar-se na fase de desenvolvimento cognitivo dos estudantes a compreensão das suas concepções. Estudantes do primeiro ciclo do ensino básico (entre os 6 e os 10 anos de idade) encontram-se no estágio de desenvolvimento das operações concretas, segundo Piaget (1975). Neste estágio de desenvolvimento ainda não se verifica a complexificação das ideias nem existe um caráter de abstração nas mesmas, devido à incompleta maturação das estruturas cognitivas que o permite. O segundo estudo desta investigação espelhou igualmente esta influência do desenvolvimento cognitivo nas abordagens à aprendizagem, como veremos, mais detalhadamente, na descrição dos resultados e discussão dos mesmos.

No domínio explicativo do nível de escolaridade dos estudantes, torna-se importante compreender que este se pontua pela aquisição de aprendizagens fundamentais, constatando-se que as concepções de aprendizagem também se complexificam à medida que progride o nível de escolaridade e o nível de complexidade de conhecimentos com que o estudante se confronta, num processo hierárquico de complexificação do seu pensamento e das suas visões, como vários autores referem (Marin, Pérez-Echeverría & Scheuer, 2014; Marton et al., 1993).

No que concerne ao segundo estudo, referente às componentes das abordagens à aprendizagem, é possível encontrar alguns paralelismos entre os seus resultados do estudo 1. Tal como no 1º estudo, os resultados deste estudo permitiram demonstrar uma replicação de categorias que caracterizam as componentes das três abordagens à aprendizagem tipicamente presentes na investigação clássica, com estudantes do ensino superior ou secundário: *abordagem de superfície*, *abordagem de profundidade* e *abordagem de organização*. Assim, foram verificadas categorias de orientações motivacionais que nos remetem para uma *motivação instrumental* (i.e. evitamento da punição), para uma *motivação intrínseca* (i.e.. reforço intrínseco – gosto por aprender). Em termos das meso-estratégias de aprendizagem verificou-se igualmente as quatro categorias tipicamente apontadas na investigação: *memorização*, *compreensão*, *compreensão e memorização* e *organização*.

Para além da replicação encontrada, também se verificaram novas variantes da orientação motivacional na dimensão das *intenções para a aprendizagem*. Surgiram as categorias *mudança* (i.e. uma intenção de aprendizagem para o desenvolvimento pessoal) e três categorias que espelham uma intenção para a aprendizagem de cariz extrínseco: *recompensas* (i.e. intenção de aprender para auferir uma consequência positiva externa), *experiências* (i.e. intenção de aprender para fruir experiências não

relacionadas com a aprendizagem) e *relacionamento interpessoal* (i.e. intenção de aprender para se relacionar com outros alunos). Em termos de ocorrência, a categoria que obteve maior relevo foi a *orientação motivacional instrumental* relativa ao *evitamento da punição*. Esta categoria, associada a uma motivação característica de uma *abordagem de superfície à aprendizagem* poderá ter equivalência com a *concepção quantitativa de aprendizagem*, predominante nos resultados do estudo 1, uma vez que a *concepção quantitativa da aprendizagem* parece propiciar a utilização de uma *abordagem de superfície à aprendizagem* e que a prática desta última parece consolidar uma *concepção quantitativa de aprendizagem* no estudante (Duarte, 2000).

Várias razões se podem apontar na explicação destes resultados e algumas delas também se podem aplicar igualmente à explicação dos resultados do estudo 1. A influência do contexto nas abordagens à aprendizagem do estudante, poderá ser uma vez mais, uma explicação para os resultados apresentados, mais especificamente o contexto familiar do estudante. Constituindo-se como um elemento estruturante da vida do estudante, este contexto poderá influenciar as abordagens à aprendizagem nos estudantes de dois modos: por um lado a valorização da aprendizagem pela família pode influenciar a *motivação intrínseca* reportada (Newman, Arthur, Staples & Woodrow, 2016). Por outro lado, Rosário, Mendes, Grácio, Chaleta, González-Piende & Hernández-Pina (2006) reportaram no seu estudo com estudantes e pais sobre concepções de aprendizagem, uma ênfase no carácter instrumental da mesma, podendo explicar as intenções instrumentais predominantes nos estudantes desta amostra. É também de frisar a particularidade do ano escolar em que se encontrava a amostra de estudantes analisada. Estes estudantes encontravam-se em final de ciclo e teriam uma avaliação formal (i.e. provas de aferição) no final do ano letivo. É possível que esse facto tenha

moldado as suas motivações e estratégias (principalmente em termos de gestão e organização das estratégias de aprendizagem) para o cumprimento da mesma.

No estudo 3 relata-se o desenvolvimento e a testagem do *Questionário do Contexto de Aprendizagem – 1.º Ciclo*, mediante a aplicação a quatrocentos professores de primeiro ciclo e a realização de uma análise psicométrica que envolveu dois momentos. A primeira análise realizada permitiu a construção de cinco escalas diferenciadas de práticas de ensino em sala de aula. Quatro escalas cujas características reportam para um *ensino aberto* (i.e. um ensino que coloca ênfase na individualidade e proatividade do estudante no processo de aprendizagem) e uma escala que nos remete para um tipo de *ensino fechado* (i.e. um ensino onde o professor gere todo o processo de aprendizagem e utiliza métodos e atividades mais fechadas e direcionadas para a memorização das matérias. A segunda análise fatorial não confirmou a hipótese formulada de que estas escalas se agrupariam em duas escalas opostas, demonstrando uma divisão especificadora nas escalas relativas ao *Ensino Aberto*. Assim verificou-se uma escala que agregou quatro escalas de *ensino aberto* e outra escala que se constitui com a escala de *ensino aberto – compreensão e autonomia*.

Os resultados verificados permitem confirmar a ideia de que as práticas dos professores de primeiro ciclo em sala de aula se podem diferenciar em práticas de cariz mais aberto ou mais fechado, em função de características como o grau de valorização da autonomia, diferenciação e especificidade do estudante no processo de aprendizagem, o foco na compreensão das matérias em detrimento da retenção das mesmas e a utilização de métodos de ensino diferenciados e abertos. Estas características possuem um impacto quer nas *conceções de* quer nas *abordagens à aprendizagem* dos estudantes.

Este estudo coloca o foco na ação dos professores, perspetivando-a como uma importante variável contextual onde enquadrar a aprendizagem do estudante e permite caracterizar o contexto de aprendizagem utilizando a lente da teoria das *Abordagens à Aprendizagem*.

Na discussão dos resultados deste estudo concorrem diferentes variáveis que passamos a relatar. As características pessoais dos professores, as suas concepções de aprendizagem e de ensino e ainda as suas perceções sobre o seu contexto escolar/educativo são variáveis pessoais que enquadram o o ato de ensinar.

Anteriormente a estas deve ser considerada a sua formação académica, que igualmente pode moldar de forma relevante os seus modos de ensinar e de perspetivar a sua ação na aprendizagem dos estudantes. Finalmente o contexto cultural e educativo nacional também poderá deter uma forte influência na gestão das aprendizagens pelo professor, uma vez que pode dita-la, mediante leis, diretivas e metas curriculares nacionais.

O quatro estudo desta investigação teve como objetivo verificar a existência de uma relação entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem dos estudantes e o contexto territorial e de ensino dos mesmos. Os resultados demonstraram várias relações ao nível das concepções de aprendizagem: os estudantes de contextos territoriais rurais apresentaram uma maior expressão nas concepções de aprendizagem *restrita relativamente ao tempo* comparativamente aos estudantes de contextos urbanos. No que diz respeito à relação entre as *concepções de aprendizagem* e o contexto de ensino, verificaram-se relações significativas e negativas entre a *concepção quantitativa de aprendizagem* e um tipo de *ensino aberto – práticas mistas* e também uma relação positiva entre uma *concepção ampla de aprendizagem* e um tipo de *ensino aberto* que enfatiza a *especificidade dos estudantes*.

No que concerne à relação entre as *abordagens à aprendizagem* e contexto territorial, verificou-se que os estudantes de contextos rurais apresentam maiores níveis de *motivação extrínseca*, quando comparados com os estudantes de contextos urbanos. No âmbito da relação entre a primeira variável e o contexto de ensino, verificaram-se relações significativas e positivas entre *a abordagem de profundidade à aprendizagem* e diferentes variantes do *Ensino Aberto (escala de 2ª ordem)*, *Ensino Aberto – práticas mistas*, *Ensino aberto - compreensão e autonomia* e *Ensino Aberto – especificidade dos estudantes*. Verificou-se ainda uma relação significativa e negativa entre a *Motivação extrínseca* e o *Ensino aberto - especificidade dos estudantes*.

Estes resultados confirmam as hipóteses iniciais de uma relação positiva entre as diversas concepções qualitativas de aprendizagem e o contexto de aprendizagem aberto. No que diz respeito às abordagens à aprendizagem considerou-se como uma das hipóteses expectáveis a de que o contexto de aprendizagem aberto se relacionasse positivamente com a adoção da abordagem de profundidade, o que também se verificou, com a associação positiva e significativa da abordagem de profundidade ao tipo de ensino aberto tanto em geral como nas suas vertentes das práticas mistas e das práticas relacionadas com a especificidade dos estudantes.

Os resultados que relacionam as concepções de e as abordagens à aprendizagem e o contexto de ensino podem ser explicados através da compreensão das características do contexto escolar e de sala de aula (com incidência no tipo de ensino aberto, caracterizados por métodos que privilegiam a autonomia do estudante e permitem criar uma motivação intrínseca na aprendizagem) e vem confirmar os resultados apontados na literatura. Os resultados referentes à relação entre as concepções de e as abordagens à aprendizagem e o contexto territorial demonstraram que estudantes rurais apresentam mais características de uma *concepção quantitativa da aprendizagem* e de uma

abordagem de superfície à aprendizagem que os estudantes de contextos territoriais urbanos. Este estudo permitiu igualmente perspetivar o processo de aprendizagem nos estudantes destes contextos, considerando a influência de uma variável contextual estruturante: a influência familiar em termos de estilo parental e as habilitações académicas do agregado familiar.

Realizando um resumo dos resultados obtidos nesta investigação poderemos verificar duas grandes áreas de incidência: uma área relativa a variáveis pessoais (estudos 1 e 2), explorando as visões, motivações e as estratégias de aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do ensino básico e uma área que se debruçou sobre as variáveis contextuais (estudos 3 e 4), alargando a compreensão do papel do contexto territorial e escolar e também a importância da ação dos professores no processo e na qualidade da aprendizagem.

Dentro dos estudos das variáveis pessoais esta investigação permitiu verificar a existência de todas as *concepções de aprendizagem* anteriormente identificadas em estudantes de níveis escolares e etários mais avançados. Permitiu igualmente a identificação de novas concepções de aprendizagem que alargam o conhecimento que possuímos sobre as visões que os estudantes têm da aprendizagem. No que concerne às componentes das *abordagens à aprendizagem*, igualmente foram identificadas todas as variantes das orientações motivacionais e meso estratégias associadas às abordagens à aprendizagem e novas variantes caracterizadoras. Neste conjunto de estudos verificou-se a predominância quer da *concepção quantitativa de aprendizagem*, quer de componentes caracterizadoras da *abordagem de superfície à aprendizagem* (i.e. orientação motivacional instrumental), que poderá ser explicado quer pelo nível de desenvolvimento cognitivo do estudante, cujas estruturas mentais se encontram em fase de maturação e desenvolvimento, quer pela orientação para atividades lúdicas e para o

caráter instrumental das aprendizagens que caracteriza os estudantes desta faixa etária e ainda quer pelo seu gosto e interesse pessoais pelas matérias, que influenciam a sua motivação e ação na aprendizagem. Na discussão destes resultados o contexto possui também um papel possivelmente esclarecedor, podendo-se verificar uma influência do contexto familiar, através das visões sobre a aprendizagem, normas e estilos parentais veiculados pela família e transmissíveis ao estudante. O contexto de ensino/aprendizagem em sala de aula, nomeadamente as práticas e os métodos utilizados pelos professores para o lecionamento dos conteúdos provavelmente influenciam a estruturação das visões e estratégias que os estudantes adotam no processo de aprendizagem. Como os estudos 3 e 4 demonstraram, este tipo de contexto poder-se-á diferenciar em termos das suas características mais abertas ou mais fechadas face ao envolvimento do estudante e ao controlo do processo de aprendizagem pelo professor, entre outras características. Como apontado em variados estudos no capítulo I desta tese, a aplicação de um ensino aberto ou fechado relaciona-se de maneira diferente com as *concepções de* e as *abordagens à aprendizagem* e estas últimas podem influenciar a qualidade dos produtos de aprendizagem. A investigação apresentada permitiu verificar que o contexto de ensino em sala de aula possui um papel de grande relevância neste nível de escolaridade, pautado pela aquisição de informações, mas também pela aquisição de competências basilares de aprendizagem, para a constituição *das concepções de* e das *abordagens à aprendizagem* nos estudantes. Verifica-se, deste modo, a influência da ação do professor, mediante a gestão e dinamização de práticas específicas em sala de aula, nos processos de aprendizagem dos seus estudantes.

No que concerne às variáveis contextuais estudadas, os estudos 3 e 4 caracterizaram o contexto de ensino em sala de aula e exploraram a sua relação com as variáveis pessoais anteriormente estudadas. O estudo 3 permitiu verificar a existência de

dois tipos de ensino que se relacionam com as concepções de e as abordagens à aprendizagem. Um tipo de *ensino aberto* (caracterizado por práticas variadas que visam a autonomia e a compreensão e que tem em conta a especificidade dos estudantes) e um tipo de *ensino fechado* (cujas práticas se centram na transmissão de informação pelo professor e onde todo o processo de aprendizagem é gerido pelo mesmo). Estes resultados comprovam que o contexto se pode diferenciar em termos de práticas que possuem impacto nas *concepções de* e nas *abordagens à aprendizagem*.

No que concerne aos resultados relativos ao contexto territorial de aprendizagem, verificou-se que os estudantes do contexto rural apresentam mais expressivamente uma característica da *concepções de aprendizagem quantitativa* (i.e. concepção de aprendizagem como restrita no tempo) do que os estudantes dos contextos urbanos. Estes estudantes apresentam igualmente maiores níveis de *motivação extrínseca* que os estudantes urbanos.

Na compreensão do conjunto dos resultados encontrados nestes estudos demarca-se a possível influência de variáveis pessoais e de contexto. Deste modo a existência de diferentes tipos de contextos de ensino lecionados pelos docentes poderá ser explicada por variáveis pessoais, como as características dos professores, as suas concepções de aprendizagem e de ensino. As condições socioeconómicas dos agregados familiares também podem explicar os resultados referentes à relação entre o contexto rural e as concepções de e as abordagens à aprendizagem. De facto, na amostra estudada, as habilitações literárias dos pais dos estudantes rurais são inferiores às dos pais dos estudantes urbanos, o que suporta a premissa verificada na literatura (Liao et al., 2013; Tichnor-Wagner et al., 2016) de que as condições socioeconómicas dos agregados familiares exercem influência nas expectativas escolares dos estudantes, influenciando também o seu percurso e sucesso escolar.

Limitações e investigações futuras

Apresentada a discussão integrada dos resultados segue-se a consideração das limitações inerentes à investigação e indicação de possíveis direções para o desenvolvimento de investigações futuras.

No que concerne aos estudos qualitativos (estudos 1 e 2) é importante ter em conta a configuração exploratória dos mesmos, considerando que a amostra de estudantes é reduzida e a generalização dos resultados não poderá ser efetuada para a população mas apenas para a teoria, o que nos leva à necessidade de continuar a realizar mais estudos neste âmbito. Outra das limitações que se poderão apontar é a metodologia de recolha de dados, que assentou numa entrevista semi-estruturada. Este método poder-se-á constituir como inibidor de respostas na população de estudantes estudada, devido ao seu carácter formal, mas também pelo facto de que os estudantes destas faixas etárias podem não possuir ainda as competências de articulação do discurso ainda bem desenvolvidas e experienciar dificuldades em expressar as suas visões.

Em termos de investigação futura, podemos prever que ainda há lugar para muitos mais estudos e de diferentes configurações metodológicas. Deste modo, seria interessante explorar a relação entre as *concepções de* e as *abordagens à* aprendizagem nestes estudantes e o seu rendimento académico. Seria também pertinente explorar as *concepções de* e as *abordagens à* aprendizagem em estudantes do primeiro ciclo de escolaridade relativas a áreas específicas da aprendizagem, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio. Seria ainda enriquecedor em termos do conhecimento, realizar uma análise do desenvolvimento das *concepções de* e das *abordagens à* *aprendizagem* desde o nível pré-escolar até ao final do ensino básico, recorrendo a estudos longitudinais ou monitorizar a alteração ou manutenção destas variáveis desde o

nível de ensino básico até ao final do ensino Secundário (recorrendo a procedimentos de *follow-up*).

No que concerne às limitações dos estudos que exploraram as variáveis contextuais podemos perspetivar a necessidade de uma maior exploração das características dos tipos de ensino ministradas pelos professores de 1.º ciclo e verificadas na análise psicométrica do QCA – 1.º c. uma vez que poucas características se associaram ao tipo de *ensino fechado*. Deste modo seria pertinente realizar observações em sala de aula, *focus group* e entrevistas com professores, de modo a readequar o questionário desenvolvido. No estudo 4 poderemos apontar duas limitações: o tamanho da amostra utilizada, que contou com cem estudantes e onze professores dos mesmos e o não controlo das variáveis socioeconómicas da amostra. Para comparações mais robustas será necessário aumentar o número da amostra estudada e garantir o equilíbrio nas suas características sócio demográficas.

Como indicação para estudos futuros, seguindo o enquadramento desta investigação, podemos apontar a exploração do QCA – 1.º c. em diferentes tipos de professores do 1.º ciclo (i.e. professores especializados no ensino de estudantes com *Necessidades Educativas Especiais*, professores na área das Línguas, professores de expressões artísticas no 1.º ciclo). Seria também importante explorar e caracterizar a relação entre as conceções de aprendizagem e de ensino dos professores e as suas práticas efetivas em sala de aula, podendo ser utilizado o QCA – 1.º c. como instrumentos de caracterização das últimas. Por fim seria pertinente enquadrar e explorar as visões do próprio estudante face ao seu contexto de aprendizagem em sala de aula, avaliando as suas perceções sobre o contexto e relacionando-as com as suas conceções de e abordagens à aprendizagem.

Aplicações práticas

O processo de aprendizagem dos estudantes tem sido investigado, no enquadramento SAL, enfatizando as suas concepções sobre o aprender, as suas orientações motivacionais e as estratégias por ele utilizadas no confronto com as tarefas de aprendizagem (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983; Marton & Booth, 1997; Marton & Säljö, 1984). Este enquadramento considera ainda as variáveis contextuais que influenciam o processo de aprendizagem e que deverão ser consideradas na compreensão das experiências de aprendizagem e das diferenças individuais encontradas nos produtos de aprendizagem.

Quanto aos resultados verificados para as variáveis pessoais estudadas nesta investigação poderemos perspetivar a sua aplicabilidade na construção de programas de intervenção direcionadas para a consciencialização quer das concepções de aprendizagem, quer das componentes das abordagens à aprendizagem nos estudantes. Seja mediante uma intervenção *diretiva* (i.e. uma intervenção que vise a aquisição e utilização, pelo estudante, de competências relacionadas com *abordagens de profundidade e de sucesso* à aprendizagem), seja mediante uma intervenção *aberta* (i.e. uma intervenção que promova a reflexão e o ajustamento dos modos de aprendizagem pelo estudante), seja mediante uma intervenção *eclética* (i.e. uma intervenção que combina as duas descritas anteriormente) e ainda mediante *aconselhamento individualizado*, muitas são as formas de intervir nas variáveis relacionadas com as concepções de e as abordagens à aprendizagem no estudante, de modo a torná-las mais adaptativas para uma aprendizagem de qualidade (Duarte, 2002).

Tendo em conta os resultados verificados nesta investigação é possível apontar ainda algumas necessidades de intervenção nas concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do primeiro ciclo de escolaridade. Os resultados sugerem a

necessidade de estimular a adoção de concepções qualitativas à aprendizagem nos estudantes, promovendo uma noção do processo de aprendizagem como parte integrante do desenvolvimento natural, progressivo e contínuo do ser humano e contrariando uma visão da aprendizagem como restrita num tempo determinado. Por outro lado, torna-se importante incentivar a motivação intrínseca para aprender, seja pela utilização de práticas de ensino estimuladoras da participação, da descoberta e da autonomia, seja recorrendo a temas que se possam relacionar com a vivência diária e próxima dos estudantes. O incentivo ao uso de estratégias de profundidade à aprendizagem é outro dos caminhos possíveis, através do ensino de estratégias de compreensão, de compreensão/memorização e de organização.

No domínio das variáveis contextuais estudadas nesta investigação, existem também importantes repercussões práticas que permitem o desenvolvimento das concepções de e das abordagens à aprendizagem nos estudantes. A criação de um instrumento caracterizador das práticas de ensino em sala de aula, no primeiro ciclo de escolaridade (QCA- 1.º c.) poderá consistir numa forma direta e acessível de (auto)caracterizar o tipo de ensino ministrado pelos professores e de criar condições para a sua eventual mudança, tendo em conta a sua potencial influência nas variáveis pessoais estudadas. Não se conhecem na investigação instrumentos que avaliem as práticas de ensino neste contexto específico de escolaridade. O conhecimento sobre as práticas de ensino poderá ter importantes implicações na aprendizagem do estudante no sentido em que permite aos professores re-organizar e re-orientar as suas práticas em sala de aula, de modo a fomentar e promover *concepções de aprendizagem* e *abordagens à aprendizagem* mais adaptativas e facilitadoras de uma aprendizagem de sucesso.

Considerando ainda os resultados verificados na relação entre o contexto territorial e as concepções de e as componentes das abordagens à aprendizagem, uma necessidade

que parece evidenciar-se é a de proporcionar às famílias e às comunidades rurais o mesmo tipo de oportunidades (em termos de acesso à educação, ao estatuto socioeconómico e aos recursos educacionais) que aquelas que são oferecidas no meio urbano. Tal poderia contribuir para não discriminar negativamente os estudantes de meio rural, da forma como os resultados sugerem, em termos da sua conceção de e da sua motivação para a aprendizagem.

No que concerne às aplicações práticas dos resultados da relação entre contexto de aprendizagem e as concepções de e abordagens à aprendizagem é importante colocá-los no enquadramento de estudos anteriores que indicam que as práticas de ensino aberto, envolvendo de forma ativa e participada o estudante na aprendizagem, constituem-se como um “instrumento” para desenvolver as concepções amplas e a abordagem de profundidade à aprendizagem. Reportando àqueles resultados, a *conceção ampla de aprendizagem* e a *abordagem de profundidade* dos estudantes da amostra possuem uma significativa relação positiva com as práticas de ensino aberto, mais especificamente as práticas que se focam na especificidade dos estudantes e na compreensão e autonomia do mesmo, sugerindo uma possível relação de causa e efeito entre este tipo de ensino e aquelas variáveis pessoais. Neste sentido poderão talvez os professores e educadores potenciar a *conceção ampla de aprendizagem* e a *abordagem de profundidade*, promovendo assim o sucesso e a qualidade da aprendizagem, mediante o uso de práticas de ensino como a partilha de objetivos educativos com os estudantes, a dinamização de atividades e tarefas que estimulem a compreensão em detrimento da memorização de factos; a valorização da avaliação contínua, para além da avaliação pontual institucional que possa ser necessária; a utilização de materiais didáticos próprios e do contexto local; a possibilitação de alguma liberdade de escolha dos procedimentos e tarefas de trabalho aos estudantes; e o estabelecimento de uma relação próxima e de apoio com os

alunos, pautada pela expressão de confiança e disponibilidade face aos últimos, potenciando uma motivação intrínseca para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd-El-Fattah, S. M., & Patrick, R. R. (2011). The relationship among achievement motivation orientations, achievement goals, and academic achievement and interest: A multiple mediation analysis. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 11*, 91-110.
- Alamdarloo, G. H., Moradi, S., & Dehshiri, G. R. (2013). The Relationship between Students' Conceptions of Learning and their Academic Achievement. *Psychology, 4*, 44-49.
- Ali, W. G. & El Sebai, N. A. (2010). Effect of problem-based learning on nursing student's approaches to learning and their self-directed learning abilities. *International Journal of Academic Research, 4*(2), 188-195.
- Antoniadou, P., & Skoumios, M.(2013). Primary Teachers' Conceptions about Science Teaching and Learning. *The International Journal of Science in Society, 4*, 69-82.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Porto: Primebooks.
- Arroz, A. M.; Figueiredo, M.P., & Sousa, D. (2009). “Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério” – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación, 48*(4), 1-18.
- Asikainen, H. (2014). *Successful Learning and Studying in Biosciences*. Tese de Doutoramento, Universidade de Helsínquia, Finlândia.
- Avery, L. M. (2013). Rural science education: Valuing local knowledge. *Theory into Practice, 52*, 28-35.
- Balasooriya, C. D., Hughes, C., & Toohey, S. (2009). Impact of a new integrated medicine program on students' approaches to learning. *Higher Education Research & Development, 28* (3), 289–302.
- Ballou, D. & Podgursky, M. (1995). Rural schools—fewer highly trained teachers and special programs, but better learning environment. *Rural Developmental Perspectives, 10*(3), 6-16.

- Bartsch, K.; Horvath, K., & Estes, D. (2003). "Young children's talk about learning events". In: *Cognitive Development*, 18, 177-193.
- Bakeman, R., & Gotman, J. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. London: Cambridge University Press.
- Bautista, A., Echeverría, M.; Pozo, I. & Bárbara M. Brizuela, B. (2009). Piano Students' Conceptions of Musical Scores as External Representations: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 181 – 202. Doi: [10.1177/0022429409343072](https://doi.org/10.1177/0022429409343072)
- Betoret, F. & Gómez-Artiga, A. (2011). The relationship among student psychological Need Satisfaction, Approaches to Learning, Reporting of Avoidance Strategies and Achievement. *Eletronic Journal of Research in Educational Psychology*. 9(2), 463-496.
- Beyaztaş, D., & Senemoğlu, N.(2015). Learning Approaches of Successful Students and Factors Affecting Their Learning Approaches. *Education and Science* 2015, 40(179), 193-216. DOI: 10.15390/EB.2015.4214
- Biggs, J. (1979) Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 9, 114-125.
- Biggs, J. B. (1987). *Students Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational ideas and practices* (pp. 681-693). London and New York: Routledge.
- Biggs, J. B. (1991). Teaching for better learning. 2(1) *Legal Education Review* 133, acedido de <http://www.austlii.edu.au/au/journals/LegEdRev/1991/8.html> a 21 de Maio de 2016.

- Bigg, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(2), 347-367.
- Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? In R.J. Sternberg and L.F. Zhang (Eds.) *Perspectives on thinking, learning and cognitive style* (pp. 73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J., & Moore, P. (1993). *The process of learning*. New York, NY: Prentice Hall.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J.B. & Kirby, J.R. (1983). Approaches to learning in Universities and CAEs. *Vestes*, 27(2), 3-9.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality at University*. (3rd). New-York: McGraw-Hill Education.
- Boix, R, Champollion, P. & Duarte, A. (2015) Teaching and learning in rural contexts. *Sisyphus: Educational Sciences Journal*, 3(2), 28-47.
- Bowden, M. P., Abhayawansa, S. & Manzin, G. (2015). A multiple cross-cultural comparison of approaches to learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45, 272-294. DOI: 10.1080/03057925.2013.841465
- Burnett, P. C. & Proctor, R. M. (2002). Elementary School Students' Learner Self-Concept, Academic Self-Concepts and Approaches to Learning. *Educational Psychology in Practice*, 18(4), 325-333. DOI: 10.1080/0266736022000022020
- Buunk, B.P., Kuyper, H., & van der Zee, Y. G. (2005). Affective Response to Social Comparison in the Classroom. *Basic & Applied Social Psychology*, 27(3), 229-237.
- Cantwell, R. & Millard, Y. (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, 64(1), 45-63. Doi: 10.1111/j.2044-8279.1994.tb01084.x

- Chan, K. (2009). Preservice teacher education students' Epistemological Beliefs and Conceptions about Learning. *Springer Science +Business Media B.V* (2009). 87-108.
- Chen, L. & Dhillon, J. K. (2012). Deep Approaches to Learning in Improving Reading Skills: A Case Study from Yunnan Agricultural University. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1603-1613.
- Cliff, A. (1998). Teacher-learners' conceptions of learning: Evidence of a "communalist" conception amongst postgraduate learners? *Higher Education*, 35(2), 205-220.
- Clopton, K. L. & Knesting, K. (2006). Rural school psychology: Re-opening the discussion. *Journal of Research in Rural Education*, 21(5), 1-11.
- Costa, M., Cardoso, A. P., Lacerda, C., Lopes, A. & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teacher and pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 139 – 148.
- Cox, D. E., Sproles, E. K., & Sproles, G. B. (1988). Learning style variations between rural and urban Students. *Research in Rural Education*, 5(1), 27-31.
- Culp, R. E., Culp, A. M., Dengler, B., & Maisano, P. C. (1999). First time young mothers living in rural communities using corporal punishment with their toddlers. *Journal of Community Psychology*, 27, 503–509.
- Dart, B. C. & Clarke, J. A. (1991). Helping students become better learners: a case study in teacher education. *Higher Education*, 22(3), 317-35.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *Journal Of Educational Research*, 93(4), 262.
- Diseth, Å. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32, 373-388.

- Diseth, A. (2013). Personality as an indirect predictor of academic achievement via student course experience and approach to learning. *Social Behavior and Personality*, 41(8), 1297-1308. DOI: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2013.41.8.1297>
- Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: The role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59, 335-352. <http://doi.org/d2wnm4>
- Duarte, A. (1993). *Abordagens à aprendizagem e composição escrita* (dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Duarte, A. (1997). *Approaches to learning and writing: Development of an inventory for secondary students ("IPES" - 2.ª versão)*. Apresentado na "4th Conference on – Psychological Assessment". Lisboa: European Association of Psychological Assessment.
- Duarte, A. (2000). *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior* (dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional – uma perspetiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A.M.(2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese Students. *Higher Education*, 54, 781-794.
- Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23, 3, 231-254.
- Emmett, J. & McGee, D. (2013). Extrinsic motivation for large-scale assessments: A case study of a student achievement program at one urban high school. *The High School Journal*, 96(2), 116-137.

- Enriquez, G. (2013). «But they won't let you read»: A case study of an urban middle school male's response to school reading. *Journal of Education*, 193(1), 35-46.
- Entwistle, N. J. (1975). How students learn: information processing, intellectual development and confrontation, *Higher Education Bulletin* 3: 129–148.
- Entwistle, N.J. (1979). Stages, levels, styles or strategies: dilemmas in the description of thinking. *Educational Review*, 31(2), 123-132.
- Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R.Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. N.Y.: Plenum.
- Entwistle, N.J. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle (eds) *The experience of learning* (2nd ed., pp. 3-22). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. J.; Kozeki, B., & Tait, H. (1989). Pupils' perceptions of school and teachers. II- Relationships with motivation and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 340-350.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, N. (1983). *Understanding student learning*. London & Camberra: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., Tait, H. & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of The Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Faircloth, S. C. & Tippeconnic, J. W. (2010). Tribally controlled colleges and universities: Global influence and local design. In K. A. Schafft & A. Y. Jackson (Eds.). *Rural education for the twenty-first century: Identity, place, and community in a globalizing world* (pp 175-190). PA: The Pennsylvania University Press.

- Figueira, A. I. & Duarte, A. M. (em preparação a). Conceções de e abordagens à aprendizagem em estudantes do primeiro ciclo de escolaridade: relações com o contexto territorial e de aprendizagem.
- Figueira, A. I. & Duarte, A. M. (em preparação b). Abordagens à aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro ciclo do ensino básico.
- Figueira, A. I. & Duarte, A. M. (em preparação c). Desenvolvimento e testagem do Questionário do contexto de aprendizagem - 1º ciclo.
- Flores, J. (1994). *Análises de datos cualitativos: aplicacione a la investigación educativa*. Barcelona: PPV.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person centered classroom management. *Theory into Practice*, 48, 99–105.
- Freire, G. L., & Duarte, A. M. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP*, 21(4), 875-898.
- García, T., Rodríguez, C., Betts, L., Areces, D., & González-Castro, P. (2016). How affective-motivational variables and approaches to learning predict mathematics achievement in upper elementary levels. *Learning and Individual Differences*, 49, 25-31.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning: theory and practice*. Bristol: TES.
- Gibbs, G., & Lucas, L. (1996). Using research to improve student learning in large classes. In G. Gibbs (ed.). *Improving student learning: Using research to improve student learning*. Oxford: The Oxford Center for Staff Development.
- Göçmençelebi, Ş. i., Özkan, M., & Bayram, N. (2012). Evaluating Primary School Students' Deep Learning Approach To Science Lessons. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 4(3), 554-562.
- Gomes, C. (2010). Perfis de estudantes e a relação entre abordagens de aprendizagem e rendimento escolar. *Psico Porto Alegre, PUCRS*; 40(4). 503-509.

- Gomes, C. (2013). A construção de uma medida em Abordagens de Aprendizagem. *Psico*, 44(2), 193-203.
- Gomes, A. & Mauro, C. (2011). Abordagem Profunda e Abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 438-447.
- Griffin, D. ; Hutchins, B. & Meece, J.(2011). Where Do Rural High School Students Go to Find Information About Their Futures?. *Journal Of Counseling & Development*, 89(2), 172-181.
- Guthrie, J. T., & Ozgungor, S. (2002). Instructional Contexts for Reading Engagement. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research Based Best Practices* (pp. 275-288). New York: Guilford.
- Hacieminoglu, E., (2016). Elementary School Students' Attitude toward Science and related variables. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(2), 35-52.
- Hacieminoglu, E., Yilmaz-Tuzun, O., & Ertepinar, H. (2009). Investigating elementary students' learning approaches, motivational goals, and achievement in science. *Hacettepe University Journal of Education*, 37, 72-83.
- Hamon, H. L. & Weeks, S.G. (2002). Rural Education. In J. W. Guthrie (Ed.). *Encyclopedia of Education* (2nd Ed.) (2083-2092). London: Macmillan.
- Hardré, P. L. (2007). Preventing motivational dropout: A systemic analysis in four rural high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 231-265.
- Hardré, P., Sullivan, D., & Crowson, H. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(16).
- Hedges, L., Laine, R., & Greenwald, R. (1994). Does money matter? A metaanalysis of studies of the effects of differential school inputs in student outcomes (an exchange: part I). *Educational Researcher*, 23(3), 5-14.
- Hendrickson, K. (2012). Student Resistance to Schooling: Disconnections With Education in Rural Appalachia. *The High School Journal*, Apr/May 2012, 37-49.

- Hewitt, L., & Rose-Adams, J. (2012). What 'retention' means to me: the position of the adult learner in student retention. *Widening participation and lifelong learning*, 14, 146-164.
- Hobin, E.P., Leatherdale, S., Manske, S., Dubin, J. A., Elliott, S., & Veugelers, P. (2012). Are environment influences on physical activity distinct for urban, suburban, and rural schools? A multilevel study among secondary schools students in Ontario, Canada. *Journal of School Health*, 2013, 357-367.
- Honkimäki, S., Tynjälä, P., & Valkonen, S. (2004). University students' study orientations, learning experiences and study success in innovative courses. *Studies in Higher Education*, 29, 431-449. <http://doi.org/dk6t3q>
- Howley, C. & Howley, A. (1995). The power of babble: Technology and rural education. *Phi Delta Kappan*, 77(2), 26-31.
- Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp 106-125). Edimburgo: The Scottish Academic Press.
- Hounsell, D. (1988). Towards an anatomy of academic discourse: Meaning and context in the undergraduate essay. In R. Säljö (Ed.), *The written world: Studies in literate thought and action* (pp 161-17). Berlim: Springer-Verlag.
- INE (2011). Classificação Portuguesa das profissões 2010. Retirado de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt em 9 de Maio de 2016.
- INE (2014). Divisão administrativa. Retirado de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_cont_inst&INST=6251013 em 9 de Maio de 2016.
- Israel, G.; Beaulieu, L. & Hartless, G. (2001). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66(1), 43-68.

- Jaidin, J. H. (2008). Conceptions of learning held by upper primary children in government schools in Brunei Darussalam. Comunicação apresentada na EARLI SIG 9 Workshop - Implications of Phenomenography and variation theory in practice, Kristianstad, Suécia.
- Jakešová, J., & Slezáková, S. (2016). Rewards and Punishments in the Education of Preschool Children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 217(Future Academy Multidisciplinary Conference "ICEEPSY & CPSYC & icPSIRS & BE-ci" 13-17 October 2015 Istanbul), 322-328.doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.095
- Joughin, G. (2007). Student conceptions of oral presentations. *Studies in Higher Education*, 32(3), 323-336.
- Karagiannopoulou, E. & Milienos, F.S. (2015). Testing two path models to explore relationships between students' experiences of the teaching-learning environment, approaches to learning and academic achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35(1), 26-52.
- Khan, S. H. (2014). Phenomenography: a qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34-43.
- Khatti, N., Riley, K.W., & Kane, M. B. (1997). Students at risk in poor, rural areas: A review of the research. *Journal of Research in Rural Education*, 13(2), 79-100.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorize and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-354.
- Kek, M. & Huijser, H. (2011). Exploring the combined relationship of student and teacher factors on learning approaches and self-directed learning readiness at a Malaysian university. *Studies in higher education*, 36(2). 185-208.
- Kirsch, D.B. & Mizukami, M. N. (2014). Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma academia militar. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(3). 182-195.

- Koenig, A. L., Ialongo, N., & Wagner, B.M. (2002). Negative caregiver strategies and psychopathology in urban, African-American young adults. *Child Abuse and Neglect*, 26, 1211–1233.
- Kohn, A. 1993. *Punished by rewards*. New York: Houghton Mifflin.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: A study in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 26 (3), 393-415.
- Law, Y. (2008). The Relationship between Extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, 80, 37-51.
- Lawless, C. J., & Richardson, J. T. E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. *Higher Education*, 44, 257-282.
- Lei, S. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from college Instructors' Perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 153-160.
- Leung, C., Wong, B., & Wong, J. (2013). Conceptions of Learning in pre-service and in-service early childhood education students and the impact of teaching experience. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38, 57-67.
- Liao, P.A.; Chang, H.H.; Wang, J.H. & Horng, T. H. (2013). Do Rural Students Really Perform Worse than Urban Students Do? Empirical Evidence from a University Entrance Program in Taiwan. *Rural Sociology* 78(1), 109–131.
- Lichter, D. T., Roscigno, V. J., & Condrón, D. J. (2003). Rural children and youth at risk. In D. L. Brown & L.E. Swanson (Eds.), *Challenges for Rural America in the Twenty-first Century*, (pp. 97-108). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

- Light, G. & Calkins, S. (2015). The experience of academic learning: uneven conceptions of learning across research and teaching. *Higher Education*, 69(3), 345-359.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <http://doi.org/b5mtx5>
- Lloyd, M. (2013). Transfer of Practices and Conceptions of Teaching and Learning Mathematics. *Action in Teacher Education*, 35, 103-124.
- Mahler, S.; Neumann, L., & Tamir, P. (1986). The class size effect upon activity and cognitive dimensions of lessons in higher education. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 11, 1, 43-59.
- Mak, B., & Chik, P. (2011). Differences in perceived approaches to learning and teaching English in Hong Kong secondary schools. *Educational Review*, 63, 195-218.
- Marín, C., Pérez-Echeverría, M.P. & Scheuer, N. (2014). Conceptions of Woodwing Students Regarding the Process of Learning a Piece of Music. *Research Papers in Education*, 29(4), 479-511.
- Marouchou, D. V. (2011). Can Students' Perceptions of Learning Influence Their Learning Outcomes? *Journal of the World Universities Forum*, 4, 109-125.
- Marsh, H. W. (1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 285-296.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Institutional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.

- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- McCarthy, P.; & Schmeck, R. (1988). Students self-concepts and the quality of learning in public schools and universities. In R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.
- McCracken, J. D., Barcinas, J. D. T., & Wires, D. (1991). Aspirations of rural twelfth-grade students in vocational, general, and academic curricula in Ohio and southwest Georgia. *Journal of Vocational Education Research*, 16(1), 51-77.
- McDermont, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing Children's Approaches to Learning Through Head Start, Kindergarten, and First Grade: Different Pathways to Different Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 106, 200-213.
- Meng, C. (2014, December 22). Classroom Quality and Academic Skills: Approaches to Learning as a Moderator. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000108>
- Meyer, J.H.; & Scrivener, K. (1995). A framework for evaluating and improving the quality of student learning. In G.Gibbs (ed.), *Improving student learning through assessment and evaluation*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Miano, A. A. (2011). Schools reading parents' worlds: Mexican immigrant mothers building family literacy networks. *Multicultural Education*, 18(2), 30-38
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas – Estudo do meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Morais, S. A., & Figueiredo, M. P. (2005). «O que é aprender? Concepções de crianças em idade pré-escolar». In Pequito, P., e Pinheiro, A. (org.): Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem em Educação de Infância, pp. 151-162. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Mulkeen, A., & Chen, D. (2008). *Teachers for Rural Schools. Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda*. Washington: The World Bank.
- Newble, D. I.; & Jaeger, K. (1983). The effects of assessment and examinations on the learning of medical students. *Medical Education*, 17, 165-171.
- Newman, L., Arthur, L., Staples, K., & Woodrow, C. (2016). Recognition of family engagement in young children's literacy learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(1), 73-81.
- Nuy, H. S. P.(1991). Interactions of study orientation and students' appreciation of structure in their educational environment. *Higher Education*, 22,3, 267-274.
- Outunuku, M., Brown, G. T., & Airini (2013). Tongan secondary students' conceptions of schooling in New Zealand relative to their academic achievement. *Asia Pacific Educational Review*, 14, 345-357.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269-282.
- Pelavin Research Institute (1996). *Proceedings of the rural education issues meeting*. Washington, DC: Author.
- Peterson, E. R., Brown, G. T.L., & Irving, S. E.(2010). Secondary School students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning & Individual Differences*, 20(3), 167-176.
- Piaget, J. (1975). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pinto, J. M. (2000). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos Elementos de teoria e de pesquisa empírica*. Lisboa: Edições Afrontamento.

- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Sweden: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Pratt, C., & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973–982.
- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing Student's Conceptions of Learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Rabanaque, S., & Martínez-Fernández, J. R. (2009). Conception of learning and motivation of Spanish psychology undergraduates in different academic levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 513-528.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 159-84). N.Y.: Plenum.
- Ramsden, P. (ed.) (1988). *Improving learning: New Perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rebelo, Isabel, & Duarte, António. (2012). Concepções de aprendizagem com o computador em estudantes universitários. *Psicologia*, 26(2), 87-111.
- Reid, W. A.; Duvall, E.; & Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in Year Two medical students. *Medical Education*, 41, 754-762.
- Richardson, J. T. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19, 3, 309-325.
- Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in Higher Education. *Learning and Individual differences*, 21, 288-293.

- Richardson, J. T. E. & Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational Technology*, 34, 45-56. <http://doi.org/cjgzd8>
- Rodrigues, M.(2010). As tecnologias de informação e comunicação e a escola em meio rural. *Mediações*,1(2), 88-102.
- Rosário, P., Mendes, M., Grácio, M., Chaleta, E., González-Pienda, J., & Hernández-Pina, F. (2006). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 463-471.
- Rosário, P., Núñez, J.C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A. & Mourão, R. (2013). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International*, 35(2), 152-166.. doi: 10.1177/0143034312469304
- Roscigno, V. & Crowley, M. (2001). Rurality, Institutional Disadvantage, and Achievement/Attainment. *Rural Sociology*, 66(2), 268-292.
- Rose-Adams, J. & Hewitt, L. (2012). What retention' means to me: the position of the adult learner in student retention. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 1, 146–164.
- Saban, A.; Koçbeker-Eid, B. N, & Saban, A. (2014).Racing the Marathon or Traveling to a Mysterious Place: Prospective Primary Teachers' Conceptions of Experienced and Ideal Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (3), 1013-1030.
- Sabzevari, S., Abbaszade, A. & Borhani,F.(2013). The Assessment Methods and Learning Approaches in Nursing Students of Kerman University of Medical Sciences in Iran. *Creative Education*, 4(2), 160-164.
- Sadlo, G. & Richardson, J. T. E. (2003). Approaches to studying and perceptions of the academic environment in students following problem-based and subject-based curricula. *Higher Education Research and Development*, 22, 253–274.

- Säljö, R. (1979). 'Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions', *Reports from the Institute of Education, University of Gothenburg*, 76.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Säljö, R. (1984). Learning from reading. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Sarigiani, P. A., Wilson, J. L., Petersen, A. C., & Vicary, J. R. (1990). Self-image and educational plans of adolescents from two contrasting communities. *Journal of Early Adolescence*, 10(1), 37-55.
- Schafft, K.A. & Jackson, A. (Eds.) (2011). *Rural education for the twenty-first century: Identity, place, and community in a globalizing world*. University Park, PA: Penn State University Press.
- Scheuer N., Pozo, J.I., De la Cruz, M., & Echenique, M. (2006). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. In author (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 135-152). España: Graó.
- Schmeck, R. (1988). Strategies and styles of learning—An integration of varied perspectives. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 317-347). N.Y.: Plenum.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multichoice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 4, 453- 472.
- Sheppard, C.; & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 3, 229-249.
- Sipple, J. W. & Brent, B. O. (2008). Challenges and opportunities associated with rural school settings. In H.F. Ladd & E.B. Fiske (Eds.), *Handbook of research in education finance and policy* (pp. 612-629). New York: Routledge.

- Smyth, L., Mayor, K., Platow, M., Grace, D., & Reynolds, K. (2015). Discipline social identification, study norms and learning approach in university students. *Educational Psychology*, 35(1), 53-72. DOI: [10.1080/01443410.2013.822962](https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822962)
- Sobel, D. M., Li, J., & Corriveau, K. H. (2007). "They Danced Around in My Head and I Learned Them": Children's Developing Conceptions of Learning. *Journal of Cognition and Development*, 8 (3), 345-369.
- Steketee, C. (1997). Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary school. In *Proceedings of Western Australian Institute for Educational Research Forum*. 1997.
- Steketee, C., & Kirkpatrick, D. (1996). What do children think learning is? Their conceptions of learning. Comunicação apresentada na Australian Association for Research in Education. Singapura.
- Strati, A.D.; Schimdt, J.A.; & Maier, K. S. (2016). Perceived Challenge, Teacher Support, and Teacher obstruction as Predictors of Student Engagement. *Journal of Educational Psychology*, Publicação prévia online a 3 de Março de 2016.
- Stringer, M., & Irving, P. (1998). Students' evaluations of teaching effectiveness: a structural modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 409-426.
- Swanwick, T., & Morris, C. (2010). Shifting Conceptions of learning in the workplace. *Medical Education*, 44, 538-539.
- Svensson, L. & Högfors, C. (1988). Conceptions as the content of teaching: Improving education in mechanics. In P. Ramsden (Ed.) *Improving learning: new perspectives* (pp. 162-167). London: Kogan Page.
- Tang, C. (1994). Effects of modes of assessment on students' preparation strategies. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: theory and practice*. (pp. 151-170) Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548-557.

- Thomas, P.R.; & Bain, J. D. (1984). Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessments. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Tichnor-Wagner, A.; Garwood, J.; Bratsch-Hines, M. & Vernon-Feagans, L. (2016). Home Literacy Environments and Foundational Literacy Skills for Struggling and Nonstruggling Readers in Rural Early Elementary Schools. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 31(1), 6-21.
- Topping, K., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28 (2), 125-143.
- Trigwell, K., Ashwin, P., & Millan, E. (2013). Evoked Prior Learning Experience and Approach to Learning as Predictors of Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3).363-378.
- Trigwell, K., Ellis, R. A. & Han, F. (2012).Relations between students'approaches to learning experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.
- Trigwell, K.; & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 3, 251-266.
- Trigwell, K.; & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Van den Brink, K., Alemany, I., Plat, A., Duarte, A., Ericsson, L., & Slack, R. (2000). *Students' learning with educational multimedia in school: A multinational study*. Comunicação apresentada no X Colóquio AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Van Rossum, E.J., & Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, learning strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vedenpää, L., & Lonka, K. (2014). Teachers' and Teacher Students' Conceptions of Learning and Creativity. *Creative Education*, 5(20), 1821-1833.

- Vygotsky, L. S. (1933). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6- 18.
- Wang, J. S.; Pascarella, E. T.; Nelson Laird, T. F.; & Ribera, A. K. (2015). How clear and organized classroom instruction and deep approaches to learning affect growth in critical thinking and need for cognition. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1786-1807. Doi: 10.1080/03075079.2014.914911
- Wang, H., & Tsai, C. (2012). An exploration of elementary school student's Conceptions of Learning: a Drawing Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(3), 610-617.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1990). Individual and contextual differences in the approaches to learning of Australian Secondary school students. *Educational Psychology*, 10(4), 333-341.
- Wentzel, K.R.; Russel, S., & Baker, S. (2016). Emotional Support and Expectations From Parents, Teachers, and Peer Predict Adolescents at School. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 242-255.
- Williams, D. T. (2010). *The rural solution: How community schools can reinvigorate rural education*. Washington: Center for American Progress. Retrieved February 18, 2015, from http://www.ruraledu.org/user_uploads/file/The_Rural_Solution.pdf
- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies In Higher Education*, 22(1), 33.
- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 520 – 537.
- Wong, A. K., & Lo, E. S. (2012). Assessing the construct Validity of the Conception of Teaching and Learning Questionnaire (CTLQ) for Chinese University Students in Hong Kong: Going Beyond the Use of Goodness of the Fit Indices. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 402-413.
- Zygouris-Coe, V. (2007). The missing link to school-wide literacy efforts. *Reading Horizons*, 48(1), 57–70.

ANEXOS

Anexo 1- Guião de entrevista sobre concepções de aprendizagem (versão para alunos de 1º ciclo)

Ana Isa Figueira & António M. Duarte

Dimensão	Sub-dimensão	Objetivo	Exemplos de Questões
Referencial		Aceder às representações sobre a natureza do fenómeno da aprendizagem.	<i>“Imagina que tinhas de dizer um menino o que é aprendizagem – o que lhe dizias?”</i>
			<i>“Para ti, o que é aprender?”</i>
			<i>“O que achas que é aprender?”</i>
Processual		Aceder às representações sobre o processo de aprendizagem (com enfoque no tipo de operações cognitivas empregues para aprender – i.e. memorização, aplicação, compreensão, reestruturação de conhecimento, mudança pessoal, etc.)	<i>“Imagina que tinhas de dizer a um menino como se aprende – o que lhe dizias?”</i>
			<i>“Imagina que um menino te perguntava o que tem de fazer para aprender – o que lhe dizias?”</i>
			<i>“Como achas que as pessoas aprendem?”</i>
			<i>“Para aprender algo o que temos de fazer?”</i>
			<i>“De que maneiras se pode</i>

aprender?”

Contextual	Espacial	Aceder às representações sobre os locais onde se pode aprender.	<p><i>“Imagina que tinhas de dizer a um menino onde se aprende – o que lhe dizias?”</i></p> <p><i>“Onde achas que se aprende?”</i></p> <p><i>“Em que sítios se aprende?”</i></p> <p><i>“Além da escola, achas que em mais algum sítio se pode aprender?”</i></p>
	Interpessoal	Aceder às representações sobre com quem se pode aprender.	<p><i>“Imagina que tinhas de dizer a um menino com quem se pode aprender – o que lhe dizias?”</i></p> <p><i>“ Com quem/ com que pessoas se pode aprender?”</i></p>
	Temporal	Aceder às representações sobre em que momentos se aprende.	<p><i>“Imagina que tinhas de dizer a um menino quando se aprende – o que lhe dizias?”</i></p> <p><i>“Em que momentos/alturas é que se aprende?”</i></p>
Fatorial		Aceder às representações sobre os fatores da aprendizagem.	<p><i>“Porque achas que às vezes conseguimos aprender bem uma coisa e outras não?”</i></p> <p><i>“Imagina que um</i></p>

		<p><i>menino quer aprender uma coisa - o que achas que facilita essa aprendizagem? ”</i></p> <p><i>“E o que achas que prejudica essa aprendizagem? ”</i></p> <p><i>“Quando achas que é mais difícil aprender uma coisa? ”</i></p> <p><i>“Quando achas que é mais fácil aprender uma coisa? ”</i></p> <p><i>“O que achas que é necessário para aprender? “</i></p> <p><i>“Nem todos os meninos aprendem da mesma maneira, porque achas que isso acontece? ”</i></p>
Funcional	Aceder às representações das funções da aprendizagem	<hr/> <p><i>“Imagina que tinhas de dizer a um menino quais os problemas ou dificuldades que ele pode ter quando aprende – o que lhe dizias? ”</i></p> <p><i>“Achas que todos os meninos aprendem com facilidade? Que problemas podem os alunos ter quando tentam aprender? ”</i></p> <hr/> <p><i>“ Quando achas</i></p>

*que é mais difícil
aprender?”*

Problemas

Aceder às
representações
dos problemas
que afetam a
aprendizagem

*“Vamos imaginar
um menino que
não vai a escola, o
que achas que lhe
acontece*

*”E um menino que
vai a escola? O
que achas que lhe
acontece em
relação ao menino
que não vai?”*

*“Imagina que
tinhas de dizer a
um menino porque
é que é necessário
aprender – o que
lhe dizias?”*

Anexo 2- Guião de entrevista sobre as componentes das abordagens à aprendizagem
(versão para alunos de 1º ciclo)

Ana Isa Figueira & António M. Duarte

Dimensão	Sub-dimensão	Objectivos	Exemplos de Questões
Orientações motivacionais para a aprendizagem	Intenção da aprendizagem	Acéder aos tipos de motivos /causas que levam o aluno a aprender (com enfoque no tipo de objectivos que prossegue com a aprendizagem – por ex. - retirar prazer da aprendizagem; conseguir “boas” classificações; evitar “más” classificações; socializar com os colegas; etc.)	“Se tivesses de dizer a outro menino o que te leva a fazer as tarefas da escola o que lhe dirias?” ”Se alguém perguntasse porque vais a escola, o que é que dirias? ”
	Investimento na Aprendizagem	Acéder ao grau de investimento do aluno na aprendizagem (quantidade de “energia” empregue na aprendizagem)	“Se te perguntassem sobre o esforço que fazes para aprender as coisas da escola o que dirias?”
	Percepção da tarefa de aprendizagem	Acéder à noção do aluno sobre as tarefas de aprendizagem com enfoque no grau em que vê a tarefa como obrigação imposta, algo de que se apropria ou como oportunidade de ter uma “boa” classificação..	“Se um menino te perguntasse como te sentes quando tens de fazer uma tarefa da escola o que lhe dizias?”
	Valorização do tempo empregue na aprendizagem	Acéder à valorização do aluno sobre o tempo empregue na aprendizagem com enfoque no grau em que o valoriza como positivo, negativo ou dependente do resultado)	“Quando estas nas aulas e estás a fazer algum exercício que a professora te deu, achas que o tempo passa mais rápido ou mais devagar?”
	Reação às situações de avaliação	Acéder ao tipo de reação emocional do aluno às situações de avaliação (com enfoque no grau em que reage com ansiedade, descontração ou tensão positiva)	“Fala-me do último teste que fizeste. Foi de que disciplina? Como te costumavas sentir nos testes?”

Anexo 3- Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem – 1º Ciclo

Ana Isa Figueira – António M. Duarte

Este questionário pretende recolher informação útil para um projecto de investigação sobre o ensino e a aprendizagem no 1º Ciclo (Projecto de doutoramento em Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade da Lisboa)

De que trata o questionário:

O questionário tem por objetivo caraterizar o contexto da escola e das suas práticas educativas (não se trata de o/a avaliar visto não existirem respostas certas ou erradas).

-Toda a informação recolhida será tratada confidencialmente e para a finalidade restrita desta investigação (a ninguém serão transmitidas as suas respostas individuais)

-Responda com base naquilo que acontece no seu caso (e não com base no que acha que devia acontecer).

-Se se enganar em alguma resposta risque e marque novamente.

Obrigado pela sua Colaboração.

1- Contexto da Escola

Para cada item, deve responder com um X para a opção que caracteriza a situação particular da sua escola.

1.1 – Número aproximado de habitantes da localidade:

- Menos de 200 habitantes ☐
- Entre 200 e 500 habitantes ☐
- Entre 500 e 1000 habitantes ☐
- Entre 1000 e 2000 habitantes ☐
- Mais de 2000 habitantes ☐

1.2 – Situação geográfica da localidade:

- Litoral ☐
- Interior ☐
- Interior Montanhoso (mais de 700 metros de altitude) ☐
- Interior Baixa altitude (menos de 700 metros de altitude) ☐

1.3 – Atividades económicas mais relevantes:

- Criação de gado ☐
- Agricultura ☐
- Pesca ☐
- Serviços (Turismo, Hotelaria, lazer e tempo livre) ☐
- Indústria/Minério ☐

1.4 - Níveis educativos da escola

- Pré-Escolar ☐
- 1º Ciclo ☐
- 2º/3º Ciclo/ Nível Secundário ☐

1.5– Número de níveis educativos na turma que leciono:

1.6 – Número de alunos da turma:

1.7 – Número de alunos de 1º ciclo da escola:

Práticas educativas

Para cada item existem cinco opções de resposta de acordo com a seguinte escala:

- 1- Nunca**
- 2- Raramente**
- 3- Algumas vezes**
- 4- Bastante Vezes**
- 5- Sempre**

Responda a cada item fazendo um círculo à volta da opção escolhida.
(para cada item deve escolher apenas um número)

1. Procuro explicar os objetivos das tarefas de aprendizagem aos alunos.	1 2 3 4 5
2. Dou mais importância aos conteúdos que interessam aos alunos.	1 2 3 4 5
3. Ao ensinar expresso entusiasmo pelas matérias.	1 2 3 4 5
4. Nas aulas dou aos alunos tarefas de resolução de problemas.	1 2 3 4 5
5. Na avaliação dos alunos dou mais importância a tarefas do tipo aberto (fichas de leitura, trabalhos de casa)	1 2 3 4 5
6. Nas aulas utilizo diferentes materiais curriculares.	1 2 3 4 5
7. Tenho uma relação próxima com os meus alunos.	1 2 3 4 5
8. Dou mais importância aos conteúdos que os alunos vejam como úteis.	1 2 3 4 5
9. Procuro tornar as tarefas interessantes para os alunos.	1 2 3 4 5
10. Nas aulas exemplifico com informação familiar.	1 2 3 4 5
11. Utilizo a autoavaliação dos meus alunos.	1 2 3 4 5
12. Utilizo o manual escolar.	1 2 3 4 5
13. Estimulo os alunos a tentarem compreender os conteúdos.	1 2 3 4 5
14. Utilizo tarefas de aprendizagem que promovam a curiosidade.	1 2 3 4 5
15. Encorajo os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos.	1 2 3 4 5
16. Na avaliação dos alunos dou mais importância a tarefas do tipo fechado (testes).	1 2 3 4 5
17. Utilizo materiais didáticos por mim construídos.	1 2 3 4 5
18. Procuro estabelecer uma relação com os meus alunos.	1 2 3 4 5
19. Encorajo os alunos a tentarem memorizar literalmente o que aprendem.	1 2 3 4 5
20. No currículo, dou mais importância aos factos do que ao que está por detrás desses factos.	1 2 3 4 5
21. Exprimo confiança nas capacidades de aprendizagem dos meus alunos.	1 2 3 4 5
22. Nas aulas utilizo trabalho de projeto.	1 2 3 4 5
23. Avalio exclusivamente os alunos nos testes e trabalhos finais.	1 2 3 4 5
24. Utilizo materiais do contexto local da escola (espécimes, objetos).	1 2 3 4 5
25. Preocupo-me mais em ensinar que em estabelecer uma relação com os alunos.	1 2 3 4 5
26. Foco-me na aprendizagem de ideias a compreender.	1 2 3 4 5
27. Regulo a quantidade de matéria lecionada para não sobrecarregar os alunos.	1 2 3 4 5
28. Proponho aos meus alunos situações de investigação/descoberta (visitas de estudo, projetos, etc.)	1 2 3 4 5
29. Tendo a avaliar continuamente os alunos.	1 2 3 4 5
30. Ensino estratégias de aprendizagem aos alunos.	1 2 3 4 5
31. Organizo de forma clara as matérias que ensino.	1 2 3 4 5

32. Procuro que os alunos se deem conta dos seus conhecimentos/ideias.	1 2 3 4 5
33. Dou mais importância à avaliação formativa (para informar sobre aspetos positivos e corrigir erros) que à que sumativa (para dar uma nota).	1 2 3 4 5
34. Se utilizo as TIC na sala de aula faço-o para promover a aquisição de informação.	1 2 3 4 5
35. Faço uma gestão dos conteúdos de modo a aliviar os alunos.	1 2 3 4 5
36. Relaciono as matérias com os conhecimentos dos alunos.	1 2 3 4 5
37. Na aula coloco questões de reflexão.	1 2 3 4 5
38. Se utilizo as TIC na sala de aula faço-o como auxiliar de uma aprendizagem criativa.	1 2 3 4 5
39. Relaciono as matérias com o mundo exterior.	1 2 3 4 5
40. Reajo positivamente às ações positivas dos alunos (por ex.: elogiando).	1 2 3 4 5
41. Promovo a discussão na sala de aula.	1 2 3 4 5
42. Fomento a escolha de procedimentos de trabalho pelos alunos.	1 2 3 4 5
43. Realizo diferentes tipos de agrupamentos dos alunos (por níveis de ensino, interesses, capacidades, etc).	1 2 3 4 5
44. Procuro utilizar a linguagem dos alunos.	1 2 3 4 5
45. Fomento a aprendizagem autónoma nos alunos (trabalho independente).	1 2 3 4 5
46. Procuro que os alunos aprendam com base nos vários sentidos (visão, audição, tato, etc).	1 2 3 4 5
47. Permito aos alunos a escolha das atividades de aprendizagem.	1 2 3 4 5
48. Proporciono oportunidades para os alunos se ensinarem mutuamente.	1 2 3 4 5
49. Nas minhas aulas existem diferentes ambientes ou espaços (cantinhos, secções temáticas).	1 2 3 4 5
50. Possibilito aos alunos oportunidades de aprendizagem em pequenos grupos.	1 2 3 4 5
51. Diferencio o tempo de atenção em função do tipo de aluno.	1 2 3 4 5
52. Considero que os alunos com NEE devem ter uma resposta específica.	1 2 3 4 5
53. Negoceio com os alunos os conteúdos a aprender.	1 2 3 4 5
54. Diferencio o tempo de atenção em função do nível de ensino.	1 2 3 4 5

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: _____

Anos de docência: _____

Anos de docência com turmas multinível _____

Itinerante? Sim ☐ Não ☐

Recebeu formação inicial específica em turmas de multinível? Sim ☐ Não ☐

Recebeu ou recebe formação contínua específica para turmas de multinível? Sim ☐ Não ☐

Agrupamento de escolas onde leciona: _____

Localidade: _____

Verifique, por favor, se respondeu a todos os itens.

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo 4 – Guião de entrevista estruturada sobre as Concepções e as Abordagens à Aprendizagem (versão para alunos do 1.º ciclo)

ENTREVISTA ESTRUTURADA SOBRE CONCEPÇÕES DE & ABORDAGENS À APRENDIZAGEM - 1.º CICLO (V.1)

Apresentação

Eu sou como tu, estudante e estou a fazer um trabalho sobre os alunos do 1º ciclo, para perceber o que esses alunos acham da aprendizagem e como aprendem.

Quando percebemos isto podemos ajudá-los a aprender melhor. O meu objetivo é ajudar os alunos a aprender melhor.

A seguir vou-te ler frases que outros meninos disseram sobre a aprendizagem.

Gostava que, para cada coisa, me indicasses se não concordas, se concordas mais ou menos ou se concordas muito.

Podes dizer o que quiseses e o que achas realmente porque não há respostas certas ou erradas - o que conta é a tua opinião e ninguém mais vai saber o que disseste.

Por exemplo, vamos imaginar que outra pessoa disse “Aprender é saber mais” - posso dizer o que acho: se concordo muito, se concordo mais ou menos ou se não concordo nada.

Conceções de aprendizagem – Dimensão referencial

1-Aprender é saber mais coisas. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

2-Aprender é memorizar as matérias. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

3-Aprender é fazer as tarefas da escola. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

4-Aprender é saber explicar as matérias às outras pessoas. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

5- Aprender é ficar mais inteligente. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

Conceções de aprendizagem – Dimensão processual

6- Aprende-se com as explicações do professor: **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

7- Aprende-se ouvindo a professora **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

8- Aprende-se memorizando as matérias. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

9- Aprende-se vendo o que os outros fazem (e fazendo igual): **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

10- Aprende-se fazendo os exercícios e trabalhos. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

11- Aprende-se copiando o que o professor ensina. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

12- Aprende-se tentando e corrigindo os nossos erros. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

13- Aprende-se compreendendo as coisas. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

14- Aprende-se através do esforço. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

15- Aprende-se conseguindo notas que permitem ir passando de ano. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

Conceções de aprendizagem – dimensão contextual

16- Aprende-se na escola. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

17- Aprende-se em casa. **1- Não concordo 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito**

- 18- Aprende-se em qualquer lugar.1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito
- 19- Aprende-se apenas em certas alturas do dia. 1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito
- 20- Aprende-se apenas em certas alturas da vida.1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito
- 21- Aprende-se com os professores.1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito
- 22- Aprende-se com os adultos da escola que não são professores. 1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito
- 23- Aprende-se com os familiares.1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito
- 24- Aprende-se com os colegas. 1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou meno 3-Concordo muito
- 25- Aprende-se com outras pessoas que não as anteriores. 1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito
- 26- Aprende-se por nós próprios.1- **Não concordo** 2-Concordo mais ou menos 3-Concordo muito

-A seguir vou-te ler outras coisas sobre a aprendizagem que talvez se apliquem ou não a ti.
 -Gostava que, para cada coisa, me indicasses se é falso, se não é verdadeiro nem falso ou se é verdadeiro.
 -Podes dizer o que quiseses porque não há respostas certas ou erradas - o que conta é o que acontece realmente contigo e ninguém mais vai saber o que disseste.
 -Por exemplo, vamos imaginar que alguém me lia a frase “Aprendo para saber muito” – posso dizer se isto é nada verdadeiro, um pouco verdadeiro ou muito verdadeiro no meu caso.

Orientações motivacionais – intenções para a aprendizagem

- 27- Aprendo para evitar ser castigado.1- **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**
- 28- Aprendo porque gosto.1- **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**
- 29- Aprendo para ser mais inteligente.1- **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**
- 30- Aprendo para ganhar prémios ou ter boas notas.1- **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**
- 31- Aprendo para ter novas experiências na escola.1- **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**
- 32- Aprendo para estar com os meus colegas 1- **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

Orientações motivacionais – Investimento na aprendizagem

- 33- Para aprender, esforço-me: 1- **Nada** 2- **Nem nada nem muito** 3- **Muito**
- 34- Para aprender o meu esforço varia: 1 - **Nada** 2- **Nem nada nem muito** 3- **Muito**

35- As tarefas de aprendizagem roubam-me tempo. 1- **Nada** 2- **Nem nada nem muito** 3- **Muito**

36- As tarefas de aprendizagem são difíceis para mim. 1- **Nada** 2- **Nem nada nem muito** 3- **Muito**

37- As tarefas de aprendizagem são cansativas para mim. 1- **Nada** 2- **Nem nada nem muito** 3- **Muito**

38- As tarefas de aprendizagem põem-me nervoso. 1 - **Nada** 2- **Nem nada nem muito** 3- **Muito**

39- Gosto de fazer as tarefas de aprendizagem. 1 - **Nada** 2- **Nem nada nem muito** 3- **Muito**

Orientações motivacionais – Valorização do tempo empregue na aprendizagem

40- As tarefas de aprendizagem passam : 1 -**Devagar** 2- **Nem devagar nem rapidamente** 3- **Rapidamente**

41- As tarefas de aprendizagem às vezes passam devagar outras rapidamente. 1 - **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

Orientações motivacionais – Reações à avaliação na aprendizagem

42- Quando estou a fazer um teste ou uma ficha de avaliação sinto-me: 1 - **Nervoso (a)** 2- **Um pouco nervoso(a), mas isso ajuda-me a trabalhar** 3- **Calmo(a)**

Meso-estratégias de aprendizagem

43- Para aprender tento memorizar a matéria tal como os professores dizem ou está escrito no livro. 1 - **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

44- Para aprender uma matéria leio-a ou copio-a várias vezes até me lembrar dela. 1 -**Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

45- Para aprender tento memorizar a matéria por palavras minhas. 1 - **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

46- Para aprender uma matéria tento compreendê-la. 1 - **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

47- Para aprender tento perceber e depois memorizar a matéria. 1- **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

48- Para aprender tento cumprir as tarefas. 1 - **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

49- Para aprender tento ser bem comportado. 1 - **Falso** 2- **Nem verdadeiro nem falso** 3- **Verdadeiro**

Anexo 5- Autorização de aplicação do Questionário sobre o Contexto de Aprendizagem (1.ºciclo) pelo MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) – Ministério da Educação

